

Autonomiallako autuaaksi?

**Opettajien perustelut luettavien teosten valintatavoille
Lukuklaani-hankkeen aineistossa**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteiden maisteriohjelma
Luokanopettajan opintosuunta
Pro gradu -tutkielma 30 op
Kasvatustiede
Toukokuu 2020
Elina Meriläinen

Ohjaaja: Satu Grünthal



| | | |
|--|---------------------------------------|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta, Kasvatustieteiden maisteriohjelma | | |
| Tekijä - Författare - Author Elina Meriläinen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Autonomiallako autuaaksi? Opettajien perustelut luettavien teosten valintatavoille Lukuklaani-hankkeen aineistossa | | |
| Title Blissful by Autonomy? Teachers' arguments for choosing a book in the Lukuklaani research project | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Satu Grünthal | Aika - Datum - Month and year 2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 s |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Itsemääräämisteorian mukaan ihmisen psykologiset perustarpeet ovat autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden elementit. Motivaation rakentumisen kannalta näiden kaikkien tarpeiden täyttyminen nähdään oleellisena ja myös psyykkiseen hyvinvointiin vaikuttavana. Motivaation käsitettä voidaan tarkastella kuitenkin myös sosiaalipsykologian ja kognitiotieteen näkökulmasta, ja useiden teoreettisten mallien yhdistäminen tuo ilmiöön lisää syvyyttä. Tässä tutkimuksessa keskitytään lukumotivaatioon ja selvitetään, kuinka autonomisesti oppilaat olivat saaneet valita edellisen lukemansa kaunokirjallisen teoksen ja millaisia perusteluja opettajat liittivät sen valintatapaan. Tutkimuksessa tarkastellaan sitä, millaiset motivaatiopsykologiset ajatukset ohjaavat opettajien työtä kirjallisuuskasvatuksessa. Lisäksi selvitetään, esiintyykö vastauksissa motivaatio-termin käytön yhteydessä yhtä paljon mainintoja autonomiasta, kompetenssista ja yhteenkuuluvuudesta vai korostuuko jokin perustarve muita enemmän.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Tämä tutkimus on osa Lukuklaani-hanketta, ja sen aineisto kerättiin alakoulujen opettajilta sähköisellä kyselylomakkeella marras-joulukuussa 2017. Vastaajia koko tutkimuksessa oli 885. Tutkimus pohjautui kahteen lomakkeen kysymykseen, joista toinen oli suljettu ja toinen avoin. Molempien kysymysten osalta aineistoon rajattiin ainoastaan suomenkielisten hanke- ja otoskoulujen vastaukset, ja ne käsiteltiin kvantitatiivisen analyysin pohjalta teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Laadulliseksi tutkimukseksi korpus oli laaja, sillä se käsitti 583 opettajavastausta.</p> <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Opettajien perusteluista oli löydettävissä paljon motivaatiopsykologista ymmärrystä, ja itsemääräämisteorian perustarpeet esiintyivät koko aineiston tarkastelussa hyvin edustettuina. Autonomian käsite nousi kuitenkin tärkeimmäksi elementiksi silloin, kun opettajat käyttivät vastauksissaan sanaa motivaatio tai sen johdannaisia. Tutkimus tarjoaakin pohdittavaksi ajatuksia siitä, miten opettajat mieltävät motivaatio-sanan eroavan innostuksen tai kiinnostuksen käsitteistä.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Lukuklaani, Lukumotivaatio, Kirjallisuuskasvatus, Itsemääräämisteoria, Autonomia | | |
| Keywords Lukuklaani, Reading motivation, Literature education, Self-Determination Theory, Autonomy | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |



| | | |
|---|---|---|
| Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences | | |
| Tekijä - Författare - Author Elina Meriläinen | | |
| Työn nimi - Arbetets titel Autonomiallako autuaaksi? Opettajien perustelut luettavien teosten valintatavoille Lukuklaani-hankkeen aineistossa | | |
| Title Blissful by Autonomy? Teachers' arguments for choosing a book in the Lukuklaani research project | | |
| Oppiaine - Läroämne - Subject Education | | |
| Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Satu Grünthal | Aika - Datum - Month and year May 2020 | Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 73 pp. |
| Tiivistelmä - Referat - Abstract <p><i>Aims.</i> According to the Self-Determination Theory all human beings have fundamental psychological needs to be competent, autonomous, and related to others. Satisfying all these basic needs is essential to motivation and also affects the psychological well-being of people. The concept of motivation can be examined also from the perspective of social psychology and cognitive science. Combining several theoretical models enables a more in-depth analysis of the phenomenon. This study focuses on reading motivation. The first research question of this thesis is, how much autonomy Finnish primary school teachers provided their pupils when choosing the latest novel to be read in class. Teachers' arguments for using this particular way of choosing the book will be analyzed in the second research question. The aim was to find out what kind of thoughts about motivation guide teachers' pedagogical choices when teaching literature. Additionally, the aim was to find out if all the psychological needs were mentioned equally when the term motivation was used in an answer or was one of them highlighted more than the others?</p> <p><i>Methods.</i> This study is a part of the Lukuklaani research project and its data was collected by an online survey in Finnish primary schools during November-December 2017. The total number of answers was 885. This thesis is based on two questions from the questionnaire. One of the questions was closed and the other question was open. The data of this study includes only the Finnish-speaking answers from the research project schools and sample schools. The research method was theory driven analysis, which was based on the quantitative data of the first research question. As a qualitative research the corpus was wide including 583 answers.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> Teachers' arguments hold a lot of understanding of motivational psychology. Also the fundamental psychological needs of The Self-Determination Theory appear widely in the whole data. Interestingly, the concept of autonomy appeared more than the other aspects of the SDT when teachers were referring to motivation in their answers. According to this study it is relevant to consider how the term motivation differs from the terms of enthusiasm or interest in teachers' minds.</p> | | |
| Avainsanat - Nyckelord Lukuklaani, Lukumotivaatio, Kirjallisuuskasvatus, Itsemääräämisteoria, Autonomia | | |
| Keywords Lukuklaani, Reading motivation, Literature education, Self-Determination Theory, Autonomy | | |
| Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses) | | |
| Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information | | |

Sisällys

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | JOHDANTO..... | 1 |
| 2 | MOTIVAATIO | 5 |
| 2.1 | Itsemääräämisteoria | 5 |
| 2.2 | Toimijuus..... | 9 |
| 2.3 | Autonomia | 11 |
| 2.4 | Emootiot | 13 |
| 2.5 | Lukumotivaatio | 15 |
| 3 | LUOKKA LUKIJAYHTEISÖNÄ | 19 |
| 3.1 | Asenteet yhteisössä | 19 |
| 3.2 | Yhteenkuuluvuus | 21 |
| 3.3 | Opetussuunnitelma ohjaamassa..... | 25 |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ..... | 29 |
| 4.1 | Lukuklaani-hanke | 29 |
| 4.2 | Vastaajien taustatiedot | 30 |
| 4.3 | Tutkimuskysymykset | 31 |
| 4.4 | Tutkimuksen toteutus | 32 |
| 5 | TUTKIMUSTULOKSET | 37 |
| 5.1 | Teoksen valinta ja perustelut | 37 |
| 5.2 | Valintatavat..... | 40 |
| 5.2.1 | Opettaja valitsi kirjan yksilöille tai ryhmille | 41 |
| 5.2.2 | Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle | 43 |
| 5.2.3 | Oppilaat valitsivat täysin vapaasti | 47 |
| 5.2.4 | Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista..... | 52 |
| 5.2.5 | Muut valintatavat | 55 |
| 5.3 | Motivaatio opettajien vastauksissa | 58 |
| 6 | LUOTETTAVUUS..... | 63 |
| 7 | POHDINTAA | 65 |
| | LÄHTEET | 71 |

TAULUKOT

| | |
|-----------------------------|----|
| Taulukko 1. Sukupuoli | 30 |
| Taulukko 2. Työkokemus..... | 30 |
| Taulukko 3. Koulutus..... | 30 |
| Taulukko 4. Työnkuva | 30 |

KUVIOT

| | |
|---|----|
| Kuvio 1. Motivaatioasteikko Decin & Ryanin (2917) mukaan. | 6 |
| Kuvio 2. Teoksen valintatavat (N=592)..... | 37 |
| Kuvio 3. Avovastausten perustelut teemoteltuina. | 38 |
| Kuvio 4. Avovastausten perustelut, kun opettaja valitsi luettavan teoksen yksilöille tai ryhmille. | 41 |
| Kuvio 5. Avovastausten perustelut, kun opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle. | 44 |
| Kuvio 6. Avovastausten perustelut, kun oppilaat valitsivat kirjan vapaasti | 47 |
| Kuvio 7. Avovastausten perustelut, kun oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista. | 52 |
| Kuvio 8. Avovastausten perustelut, kun käytössä oli muu valintatapa. | 56 |
| Kuvio 9. Tekijät motivaation takana opettajien näkemyksen mukaan. | 59 |
| Kuvio 10. Teorialähtöinen lukumotivaation rakentumisprosessi. | 67 |
| Kuvio 11. Aineiston mukainen lukumotivaation rakentumisprosessi. | 68 |
| Kuvio 12. Motivaatioprosessi kolmannen tutkimuskysymyksen mukaan..... | 69 |

1 Johdanto

”Oppilaat eivät ole lukeneet paljon kirjoja. Halusimme saada heille kipinän kirjanlukemiseen. Luin osalle oppilaista kirjaa hetken ääneen. ’Houkuttelin koukuttumaan kirjaan’. Tämä tepsii hyvin, kun kirjan maailma vastasi myös oppilaan kiinnostuksen kohteita.” (754)

Näin kertoo eräs Lukuklaani-hankkeen kyselyyn vastanneista opettajista kysyttäessä, millä tavoin oppilaille valikoitui viimeisin itsenäisesti luettava teos ja mitkä olivat perustelut sen valintatavalle. Luokanopettajien keskuudessa ei liene kovinkaan poikkeuksellista törmätä vastaavanlaiseen tilanteeseen; kaikki oppilaat eivät lue oma-aloitteisesti kaunokirjallisuutta, eivätkä vaikuta kiinnostuneilta siitä. Yhteiskunnallinen keskustelu PISA-tuloksista ja suomalaislasten lukutaidon heikentymisestä onkin ollut viime vuosina vilkasta ja huolen sävyttämää. PIRLS 2016-tutkimuksessa suomalaislasten lukutaito sijoittui kuitenkin ilahduttavasti 50 osallistujamaan joukossa viidennelle sijalle, eikä piste-ero vuoden 2011 tuloksiin verrattuna ollut tilastollisesti merkitsevä (Leino, Nissinen, Puhakka & Rautopuro, 2017, 14). Lasten lukutaitoon ja –motivaatioon on lohdullisista tuloksista huolimatta tärkeää kiinnittää aktiivisesti huomiota koulukontekstissa, jotta eriarvoistumista akateemisten taitojen suhteen ei tapahtuisi varhaislapsuudessa saatujen mallien pohjalta. PIRLS 2016-tutkimuksessa todettiin, että lasten myönteinen suhtautuminen lukemiseen syntyy jo hyvin varhaisessa vaiheessa, jos kotona arvostetaan kirjallisuutta. Vanhemmat voivat siis vaikuttaa lapsensa koulumenestykseen merkittävästi omalla esimerkillään ja kannustavan lukuympäristön luomisella. (Leino ym., 2017, 34.) Mikäli tämä malli kotoa puuttuu, on koulun tärkeää huolehtia siitä, että jokainen lapsi saa positiivisia kokemuksia kirjallisuuden parissa ja kiinnostuu kehittämään lukutaitoaan.

Sullivanin (2015) mukaan rakkaus lukemista kohtaan ja suhde, joka kirjallisuuteen luodaan lapsuudessa, auttaa rakentamaan pohjaa elinikäiselle oppimiselle. Sullivan painottaa, että kaikki lukeminen ei ole yhtä hyödyllistä, vaan erityisesti älyllisesti haastava kaunokirjallisuus edistää ja tukee oppimisen taitoja. Myös PIRLS 2016-tutkimuksessa todettiin, että eri tekstilajeista ainoastaan kaunokirjallisuuden lukemisella on suoraviivainen, positiivinen yhteys lasten yleiseen lukutaidon tasoon (Leino ym., 2017, 27). Kidd & Castano (2013) esittävät, että kaunokirjallisuuden lukeminen edistää mielen teorian (*Theory of Mind* = ToM) kehittymistä. Tällä tarkoitetaan kykyä ymmärtää muiden ihmisten mielentiloja ja täten kehittyä myös sosiaalisessa kanssakäymisessä. Kidd & Castano

(2013, 2) arvelevat, että kaunokirjalliseen tekstiin syventyessään lukijan on välttämättä kiinnittävä ToM-prosesseihin, kuten kirjan henkilöiden ajatusten ymmärtämiseen ja henkilöhahmojen kehittymiseen. Ajatukselle kaunokirjallisuuden lukemisen ja mielen teorian kehittymisen välisestä yhteydestä on esitetty myös kritiikkiä (Panero ym., 2017), mutta lukemisen yleisesti positiivisista vaikutuksista oppimiselle, kehitykselle ja hyvinvoinnille ollaan varsin yksimielisiä.

Kaunokirjallisuuden tärkeyttä opetuksessa korostaa myös nykyinen Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet (jatkossa POPS, 2014), joka rinnastaa siihen elämysten, eettisen kasvun ja mielikuvituksen merkityksen seuraavasti: ”Ikäkaudelle ja kielitaidolle soveltuva kirjallisuus vahvistaa luovuuden ja mielikuvituksen monipuolista kehittymistä ja laajentaa oppilaiden käsitystä oman kielellisen ilmaisunsa mahdollisuuksista” (POPS, 2014, 104). POPS 2014 asettaa äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteiksi muun muassa oppilaiden kiinnostumisen kielestä, kirjallisuudesta ja muusta kulttuurista sekä myönteisten lukukokemusten luomisen ja niiden jakamisen. Oppiaineen yhtenä arvioitava osa-alueena lukutaidon kehittymisen ja tekstien ymmärtämisen lisäksi mainitaan lukuharrastuksen edistyminen (POPS, 2014, 105). Tavoitteiden toteutumisen kannalta opettajien ammattitaidon lisäksi myös tarjolla olevan kirjallisuuden määrä edistää lasten lukuharrastuksen toteutumista (Edmunds & Bauserman, 2006; Arffman & Nissinen, 2015, 38). Koulujen ja kirjastojen rooli tässä työssä onkin erittäin merkittävä.

Lukuklaani on Suomen kulttuurirahaston ja Kapioston rahoittama laaja hanke, joka pyrkii lisäämään koululaisten lukuinnostusta erityisesti kaunokirjallisuuden suhteen ja kehittämään koulukirjastoja sekä kirjallisuuden opetusta kirjalahjoitusten ja pedagogisen materiaalin avulla. Lisäksi hankkeeseen kuuluu kaikkien aikojen laajin kysely, joka koskee kirjallisuuskasvatusta suomalaisissa ala- ja yläkouluissa ja tarjoaa kattavan kuvan opetuksen nykytilanteesta. Kyselyn tuottamien tutkimustulosten avulla pyritään kehittämään välineitä entistä parempaan kirjallisuuden opetukseen (Grünthal, Hiidenmaa, Routarinne, Satokangas & Tainio, 2019; Lukuklaani, 2020).

Kandidaatin tutkielmassani (2018) perehdyin Lukuklaani-hankkeen kyselyyn vastanneiden opettajien lukemaan innostamisen tapoihin peilaten niitä motivaatiopsykologiaan. Keinovalikoima olikin laaja ja monipuolinen, ja suomalaiset opettajat näyttäytyivät aineistossa innovatiivisina ja innostavina. Edmunds & Bauserman (2006, 415) toteavat, että opettajat kyllä tietävät, kuinka tärkeää motivaatio on kehittymisen ja tavoitteiden saavut-

tamisen kannalta, ja he käyttävät aktiivisesti monipuolisia opetustapoja lisätäkseen lukumotivaatiota. Siitä huolimatta he joutuvat kuitenkin ajoittain huomaamaan, että hyvät keinot eivät toimi odotetusti.

Kandidaatin tutkielmani (2018) yhteydessä havaitsin, että autonomian käsite tekstien valinnassa nousi toistuvasti esiin yhtenä motivaatiota lisäävänä tekijänä. Myös opetussuunnitelmassa kokemukset osallisuudesta ja autonomisuudesta sekä oppimiskokemusten merkitys oppilaille (POPS, 2014, 104) tulevat mainituiksi nimenomaan motivaatiotekijöinä äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. Henkilökohtainen kiinnostukseni sekä motivaation rakentumista, että autonomian määrää kohtaan kirjallisuuden opetuksessa kasvoi, ja siksi pyrin tässä pro gradu-työssäni selvittämään, kuinka paljon autonomia oppilailla on ollut edellisen luettavan kokonaisteoksen valinnassa ja miten opettajat perustelevat käyttämiään kirjallisuuden valintaprosesseja. Milloin opettaja kokee pedagogisesti perustelluksi valita itse luettavan kirjan ryhmälle tai yksilöille ja millaisessa tilanteessa hän luovuttaa valinnanvapauden oppilailleen? Onko autonomian kokemuksella opettajien näkemyksen mukaan suurin merkitys lukumotivaatiolle vai onko valinnanvapaus liian helppo ratkaisu moniulotteiseen ilmiöön? Kiinnitän huomiota siihen, onko opettajien vastauksista löydettävissä viittauksia teoreettiseen ajatteluun, opetussuunnitelman linjauksiin vai ohjaavatko valintoja puhtaasti resurssit. Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni tarkastelen, kuinka paljon opettajat käyttävät vastauksissaan käsitettä *motivaatio* ja millaisia perusteluja he siihen liittävät.

Tutkimukseni aineistona käytän Lukuklaani-hankkeen alakouluille osoitetun kyselyaineiston vastauksia kysymysten 33 ("Miten luettava kirja valittiin?") ja 34 ("Miksi valinta tehtiin juuri näin?") osalta. Jälkimmäisen kysymyksen avovastauksia lähestyn induktiivisesti, ja käsittelen niitä teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Aineistoni on laadulliseksi tutkimukseksi varsin laaja (N=693), joten sen avulla on mahdollista tehdä myös varovaisia oletuksia opettajien lukumotivaatiokäsityksistä.

Motivaatio on käsitteenä laaja ja moniulotteinen. Tutkielmani teoreettisen viitekehyksen rajaaminen osoittautui haastavaksi, sillä motivaation rakentumisen syvempi ymmärtäminen vaatii mielestäni monitieteistä lähestymistä. Päädyin käsittelemään motivaatiota ensisijaisesti itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) näkökulmasta, mutta liitän sen rinnalle sosiaalipsykologian ja kognitiotieteen tutkimuskentän teoreettista ymmärrystä. Esimerkiksi emootioiden merkitystä voidaan pitää välttämättömänä osana päätöksentekoprosesseja (Lerner, Li, Valdesolo & Kassam, 2015; Bechara, 2004) ja vaikuttavan osaltaan myös motivaation syntymiseen ja säilymiseen (Yang, Yang & Isen, 2013). Myös

opiskeltavan sisällön muistaminen tehostuu, mikäli sillä on vaikutusta oppijan emotionaaliseen tilaan (Sajaniemi & Krause, 2012, 19). Neuro- ja kognitiotieteellinen tutkimus tarjoaakin mahdollisuuksia ja hyötyjä sekä koulutuspoliittisiin päätöksiin että arjen toimintaan (Nyyssölä, 2012). Heijasteita emotioiden merkityksestä välittyi myös tutkimuksen aineistosta, ja siksi kognitiotieteen näkökulma on mielestäni tärkeää nostaa esiin osana teoreettista taustaa.

Koska opetusryhmän toiminta rakentuu suuressa määrin sosiaaliselle kanssakäymiselle, on sosiaalipsykologinen ymmärrys motivaatiotekijöiden takana myös välttämätöntä. Sosiokognitiivinen teoria (Bandura, 2006) toimiikin tutkielmassani itsemääräämisteorian ohella toisena vahvana teoreettisena kehyksenä. Sosiaalinen vuorovaikutus on välttämätöntä aivojen kehitykselle (Nyyssölä, 2012; Sajaniemi & Krause 2012), joten sosiaalipsykologian ja kognitiotieteen yhdistäminen teoreettiseen tarkasteluun on luontevaa ja toisiaan tukevaa. Pystyvyysodotus, joka tässä tutkimuksessa ymmärretään itseen luki-jana kohdistuvien odotusten muodossa, on tärkeä osa motivaation kokemusta.

Hankonen (2012, 257) painottaa monitieteellisen yhteistyön merkitystä erilaisissa sosiaalipsykologisissa interventioissa, joilla pyritään vaikuttamaan ihmisten käyttäytymiseen. Hän rakentaa siltoja juuri kasvatustieteen, kehityspsykologian ja pedagogiikan suuntaan muistuttaen, että monitieteellisten tiimien toiminta voi tuottaa aidosti uudenlaisia ratkaisuja moniin käyttäytymisen muuttamiseen tähtääviin interventioihin. Henkilökohtaisesti katson erilaisten teoreettisten mallien yhdistelemisen olevan käyttäytymistieteissä yleisesti hyödyllistä. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) mukaiset ihmisen psykologiset perustarpeet eli autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden käsitteet näyttävät huomattavan moniulotteisina, kun niihin perehtyy eri alojen tutkijoiden näkökulmista. Erityisesti motivaation ymmärtämisen kannalta monitieteisyys onkin mielestäni tärkeää, ja siksi koen tarpeelliseksi kehystää tutkimukseni näin laajasti.

Myöskään opettajan käytännön työ luokahuoneessa ei rajoitu vain yhden tieteenalan piirissä toimimiseen, vaan siihen liittyy kameleonttimaisia piirteitä; opettaja opettaa ja ohjaa sekä yksilöitä että ryhmää rinnakkain, joten hänen teoreettisen ajattelunsa täytyy liikkua jatkuvasti yksilöllisestä pedagogiikasta yhteisölliseen näkökulmaan ja takaisin. Tutkimukseni aineistossa esiintyykin ilahduttavan mielenkiintoisia perusteluja kaunokirjallisten teosten valintaprosesseille. Oppilaiden monipuolinen ohjaaminen, osallistaminen, vastuuttaminen ja innostaminen ovat Lukuklaani-hankkeen kyselyyn vastanneiden opettajien yleisiä toimintamalleja kirjallisuuskasvatuksen tavoitekentällä.

2 Motivaatio

Tässä luvussa lähestyn motivaation käsitettä useista teoreettisista näkökulmista. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen itsemääräämisteoriaa ja motivaation rakentumista psykologisten perustarpeiden sekä motivaatioasteikon kautta. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa perehdyn sosiokognitiivisen teorian pääkohtiin ja pystyvyysodotuksen merkitykseen osana motivaation rakentumista sekä näkemyksiin autonomian käsitteestä. Koska emootioilla on suuri merkitys yksilön toiminnan määräytymiselle, käsittelen myös niiden yhteyttä motivaatioon lyhyesti. Viimeisessä alaluvussa tarkennan näkökulmaa erityisesti lukumotivaatioon ja siitä tehtyihin tutkimuksiin.

2.1 Itsemääräämisteoria

Motivaatiotutkimuksen kentällä on monia vaikuttavia teorioita, mutta Salmela-Aron ja Nurmen mukaan (2017, 14) suurinta suosiota nauttii tällä hetkellä itsemääräämisteoria, joka perustuu ajatukseen siitä, että yksilö motivoituu parhaiten saadessaan itse päättää omista tekemisistään. Itsemääräämisteorian keskeiset elementit, joita kutsutaan ihmisen psykologisiksi perustarpeiksi, ovat kompetenssin ja autonomian kokemus sekä yhteenkuuluvuuden tunne. Näiden tarpeiden täyttymisen nähdään olevan motivaation kehittymisen kannalta oleellista ja vaikuttavan positiivisesti yksilön psyykkiseen terveyteen sekä suorituskyykyyn. (Deci & Ryan, 2012.) Itsemääräämisteorian neljänneksi perustarpeeksi on ehdotettu vaikuttamisen mahdollisuutta (Salmela-Aro & Nurmi, 2017, 14), joka nousee käsitteenä esiin tämänkin tutkimuksen aineistosta. Toistaiseksi psykologisia perustarpeita kuitenkin katsotaan olevan itsemääräämisteoriassa kolme, ja sen vuoksi rajaan tutkimukseni tarkastelun keskittymään ensisijaisesti niihin.

Vasalampi (2017, 54) määrittelee itsemääräämisteorian seuraavasti: ”Teorian lähtökohtana on oletus, että ihminen on luonnostaan aktiivinen, motivoituva ja itseään ohjaava. Tämä tarkoittaa, että ihmisellä on taipumus asettaa itselleen tavoitteita, pyrkiä suoriutumaan ympäröivistä haasteista ja liittää uudet kokemukset osaksi minäkuvaansa.” Kohdallemme osuu kuitenkin toistuvasti asioita, joita meidän vaaditaan tekävän, vaikka emme olisi niistä millään tavalla kiinnostuneita tai hakeutuisi niiden pariin itseohjautuvasti. Erityisen tyypillistä tämä on peruskoululaisten elämässä, kun opetussuunnitelman laajoja sisältöalueita pyritään ottamaan haltuun.

Itsemääräämisteoriassa ajatellaan motivaation rakentuvan vaiheittain (Deci & Ryan, 2012; Vasalampi, 2014) ja sitä kuvataan motivaatioasteikolla (kuvio 1), jonka toiseen päähän sijoittuu täydellinen motivaation puute ja toiminnan epäonnistuminen. Janan toiseen päähän puolestaan asettuu täysin sisäinen säätely, joka tarkoittaa ihmiselle luonnostaan kiinnostavaa ja itseohjautuvaa toimintaa. Näiden välille mahtuu erilaisia motivaation muotoja, joihin ympäristöllä ja muilla ihmisillä on merkittävä vaikutus.



Kuvio 1. Motivaatioasteikko Decin & Ryanin (2017) mukaan

Täysin ulkoisella säätelyllä tarkoitetaan tilannetta, jossa yksilöä ohjaa ainoastaan pakko. Rangaistuksen välttäminen tai palkkion ansaitseminen suorituksen myötä kuuluvat kontrolloidun motivaation kenttään. Kaunokirjallisuuden lukeminen osana perusopetusta saattaa näyttäytyä osalle oppilaista nimenomaan pakollisena velvoitteena, jota lähestytään opettajan asettamien tavoitteiden kautta oman kiinnostuksen sijaan. Vaikka lähtökohta toiminnalle olisi täysin ulkoisen säätelyn varaan rakentuva, on huomionarvoista, että oppilaassa voi kuitenkin herätä aito halu suoriutua tehtävästään kunnialla ns. häpeän välttelyn periaatteella. Tällöin puhutaan sisään kääntyneestä ulkoisesta säätelystä. Kyseessä on kuitenkin edelleen kontrolloitu motivaatio, joka ei edesauta toiminnan jatkumista vaadittua pidempään. (Vasalampi, 2014.) Jos tavoitteeksi on asetettu kirjan lukeminen, voi oppilas lukea kuuliaisesti määrätyn teoksen, mutta mahdollisuuden salliessa jättäisi sen mieluummin kesken ja etsisi muuta ajanvietettä.

Mikäli yksilö kuitenkin työskennellessään huomaa toimintansa arvon ja alkaa ymmärtää sen hyötyjä, on hän siirtynyt kiinnittyneen säätelyn tasolle, eli liikkunut kohti autonomista motivaatiota. Näin saattaisi käydä oppilaan innostuessa kirjan juonesta tai huomattessa, että kirjasta tehdään oppitunneilla vaikkapa mielenkiintoista draamaa. Tällöin ulkoa

ohjattu ja sisäinen motivaatio alkavat vähitellen sekoittua. Tästä seuraava vaihe on integroitu säätely, jossa alun perin ulkoa ohjattu toiminta sulautuu jo osaksi henkilökohtaisia tavoitteita ollen yhä tärkeämpi yksilölle itselleen. (Deci & Ryan, 2012; Vasalampi, 2014.) Integroidun säätelyn vaiheessa oppilas haluaisi lukea myös kirjan jatko-osan, vaikka sitä ei enää koulutyön puitteissa edellytettäisi.

Motivaatioasteikolla liikkumisen voi nähdä luonnollisena osana erilaisia oppimis- ja työskentelyprosesseja, ja etenkin koulukontekstissa sen ymmärtäminen on tärkeää. Vasalampi (2014, 58-59) huomauttaa, että kontrolloitu ja autonominen motivaatio eivät ole automaattisesti toistensa vastakohtia tai toisiaan poissulkevia. Sisäinen motivaatio ei aina välttämättä johda parhaaseen oppimistulokseen, vaan ponnistelulla ja haasteiden voittamisella on merkitystä. Erilaiset motiivit voivatkin vaihdella oppilaalla saman oppimisprosessin aikana tai niitä voi esiintyä päällekkäin. On myös huomioitava, että koulussa heikosti suoriutuvat lapset kaipaavat ulkoista motivaatiota, eli valvontaa ja ohjausta, yltääkseen parhaaseen suoritukseensa. (Vasalampi, 2014.) Motivaation kehittyminen ulkoisesta sisäiseksi on siis prosessi, johon taitavalla pedagogiikalla voidaan suuressa määrin vaikuttaa.

Sajaniemi & Krause (2012) toteavat uteliaisuuden ja tavoitteellisuuden kuuluvan ihmisen synnynnäisiin ominaisuuksiin ja motivoitumisen olevan vahvasti sidoksissa palkitsemisjärjestelmän toimintaan. Palkitsemisjärjestelmäksi kutsutaan aivojen mielihyvää tuottavaa hermoratakokonaisuutta, joka säätelee mm. oppimiselle välttämättömän dopamiini-hormonin vapautumista. Toimiakseen ja kehittyäkseen aivot tarvitsevat sekä ajoittaista stressiä että sen tyyntymiseen liittyvää palkitsevuutta. (Sajaniemi, Suhonen & Nislin, 2015.) Lasten kehityksen kannalta taitojen ylärajoilla ponnistelu sopivan kanssasäätelijän avulla kytkeytyy sekä motivaation että stressinsäätelyjärjestelmän toiminnan vahvistamiseen. Kun ponnistelu johtaa toistuvasti lopulta mielihyvän kokemukseen, herkistyvät aivot motivaation ylläpitämiseen ja sitkeään harjoitteluun. (Sajaniemi & Krause, 2012.) Mikäli oppilas toimisi koulussa ainoastaan sisäisen motivaationsa ohjaamana, saattaisi kompetenssin tunne lopulta kärsiä. Sen sijaan ajoittainen ulkoisesta motivaatiosta lähtöisin oleva, sinnikästä harjoittelua edellyttävä oppimistavoite voi tarjota palkitsevuutta ja sitä kautta pystyvyyden tunteen vahvistumista, joka lopulta johtaa sisäiseen motivaatioon.

Sitkeys-ajatteluun nojaa myös Dweckin (2006) kasvun ajattelun teoria, jonka mukaan ihmiset jakautuvat ajattelumalleiltaan joko älykkyyttä ja lahjakkuutta synnynnäisinä ominaisuuksina pitävän muuttumattoman ajattelutavan (*fixed mindset*) tai sinnikkyyden

ja harjoittelun merkitystä alleviivaavan kasvun ajattelutavan (*growth mindset*) edustajiksi. Kun yksilö rohkaistuu ajattelemaan kasvun ajattelutavan mukaisesti, hän ei koe eri taitoja enää sisäsyntyisinä ominaisuuksina, vaan uskoo kykyihinsä kehittyä harjoittelun kautta. Tällöin myös virheisiin suhtautuminen on Dweckin (2006) mukaan armollista, sillä virheiden tekemisen koetaan kuuluvan olennaisesti oppimisprosessiin. Oppimisen eteen ponnistelu ja siitä nauttiminen onkin teorian ydinsisältöä. Jos älykkyyden ajatellaan olevan muuttumaton ominaisuus, on vaarana haastavien tehtävien välttely virheiden tekemisen pelossa, sillä epäonnistuminen horjuttaisi näkemystä omasta kyvykkyydestä. Kasvun ajattelutapaa edustava työskentely haastaa kokeilemaan omia rajojaan ja näkemään myös ajoittaiset epäonnistumiset oppimiskokemuksina. Yhteys integroituun säätelyyn on selkeä, sillä ponnistelun myötä opittavat asiat alkavat muuttua oppijalle itselleen tärkeiksi, mikä lisää vaivannäön mielekkyyttä. Vasalammen (2014, 57) mukaan integroitu säätely ”auttaa yksilöä työskentelemään tavoitteen eteen, vaikka työskentely ei olisikaan aina mielihyvää tuottavaa”.

Toisaalta motivaatiota voidaan tarkastella myös tavoiteorientaatioiden näkökulmasta (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2011; Varonen ym., 2018). Tavoiteorientaatiolla tarkoitetaan oppijan henkilökohtaista tapaa suhtautua oppimiseen, tehtävistä suoriutumiseen tai niiden välttelyyn. Nämä henkilökohtaiset tavoiteorientaatioprofiilit nähdään merkittävimpänä tekijänä motivoitumisessa. Käsitys tavoiteorientaatioiden pysyvyydestä kuitenkin vaihtelee eri tutkijoiden keskuudessa, eikä nykytietämyksen perusteella voida tehdä johtopäätöksiä siitä, muovaavatko tavoiteorientaatioita enemmän koulukokemukset vai temperamenttipiirteet. Monissa tutkimuksissa on kuitenkin osoitettu, että tavoiteorientaatioprofiili on melko pysyvä ja vaikuttaa oppijoiden yleiseen hyvinvointiin. (Tuominen-Soini ym. 2011, 92-93.) Tärkeää olisikin selvittää, missä vaiheessa tavoiteorientaatiot muovautuvat vahvimmin ja voiko niihin kasvattajana vaikuttaa.

Tuominen-Soinin ym. (2011, 86) kuvaus oppimisorientoituneista henkilöistä on vahvasti linjassa Dweckin (2006) ajattelumallin kanssa.; kun henkilökohtaisena tavoitteena on aito oppiminen ja syvällinen ymmärtäminen ulkoisten palkkioiden sijaan, myös motivaatio on korkea ja asioiden eteen ollaan valmiita näkemään vaivaa. Vertailu muiden saavutuksiin, häpeä epäonnistumisesta tai arvosanoihin keskittyminen eivät nouse oppimishakuisella henkilöllä keskiöön. Tämä puolestaan auttaa myönteisen minäkäsityksen luomisessa ja positiivisessa suhtautumisessa opiskeluun. (Tuominen-Soini ym., 2011.)

2.2 Toimijuus

Sosiokognitiivisessa teoriassa yksilöt nähdään proaktiivisina, itseohjautuvina ja itseään säätelevinä toimijoina. Toimijuuden perustana on pystyvyysodotus, joka tarkoittaa yksilön käsitystä omista kyvyistään ja ohjaa täten hänen ajatteluaan ja kokemusta itsestään. Pystyvyysodotus on sosiokognitiivisen teorian mukaan keskeisin resurssi henkilökohtaisessa toiminnassa ja kehityksessä, ja siihen yhdistyy sekä kognitiivisia, motivationaalisia, affektiivisiä että päätöksentekoon liittyviä ulottuvuuksia. Yksinkertaistettuna voisi todeta, että mikäli yksilö ei usko saavuttavansa haluamiaan tuloksia, ei hänellä ole syytä toimia. (Bandura, 2006.) Sosiokognitiivisen teorian pääajatuksen ymmärtäminen saattaa auttaa tulkitsemaan oppilaiden kanssa syntyviä tilanteita ja ohjaamaan motivaation rakentumista paremmin.

Sosiokognitiivisen teorian (Bandura, 2006) mukaan toimijuus rakentuu neljälle inhimillisyyden keskeiselle ominaisuudelle, jotka ovat aikomuksellisuus, ennakointi, reaktiivisuus ja itsereflektio. Aikomuksellisuudella tarkoitetaan kykyä luoda suunnitelmia ja strategioita niiden toteuttamiseksi sekä kykyä tunnustaa mahdollinen tarve myös muiden ihmisten osallisuudelle omien suunnitelmien toteutumisessa. Ennakoinnilla tarkoitetaan kykyä asettaa tavoitteita, jotka ohjaavat ja motivoivat toimintaa ja antavat merkityksen vaivannäölle. Tähän liittyy olennaisesti inhimillinen kyky visioida ja kuvitella tulevaa sekä pystyä rakentamaan merkitys omalle elämälle ja tekemisilleen. Reaktiivisuudella ja itsereflektiolla tarkoitetaan, että ihmiset eivät ole elämänsä sivusta seuraajia, vaan oman toimintansa määrittäjiä ja arvioijia tehden parannuksia, tarkennuksia ja hienosäätöä toimintaansa, mikäli se on heidän nähdäkseen tarpeen.

Banduran (2006) mukaan on kuitenkin huomioitava, että ihmiset toimivat aina osana sosiaalisia rakenteita ja suhde yksilön ja rakenteiden välillä on kausaalinen; ihmiset luovat sosiaaliset konstruktiot, jotka puolestaan määrittävät yksilöiden elämää tai ainakin jollain tasolla vaikuttavat siihen. Koulukontekstissa kausaalisuhde onkin hyvin arkipäiväinen; jokainen oppilas vaikuttaa omaan vertaisryhmäänsä rakentaen koulutodellisuutta omalla, henkilökohtaisella panoksellaan. Koulun normisto ja oppivelvollisuuden sisältö kuitenkin määrittävät oppilaan elämän kannalta monia asioita. Toimijuus on siis aina vuorovaikutuksessa ympäristön ja siihen liittyvien ihmisten kanssa.

Toimijuudella voidaan nähdä olevan myös eri muotoja (Bandura, 2006). Koulukontekstissa korostuvat erityisesti yksilön toimijuus sekä kollektiivinen toimijuus, jota edustaa mm. kouluissa aktiivisesti käytössä oleva ryhmätyöskentely. Onnistuessaan

erilaiset ryhmätyöt rakentuvat yhteisille tavoitteille ja kollektiiviselle tarkoitukselle tuottaen enemmän tietoa kuin yhden yksilön toimijuus. Asiamiestä käyttävä toimijuus tarkoittaa tilannetta, jossa yksilö tai ryhmä pyrkii vaikuttamaan asioihin toisen, usein vaikutusvaltaisemman, henkilön välityksellä. Tilannetta, jossa opettaja ajaa oppilaiden aloitetta mieluisten kirjojen hankinnasta koulun johdon suuntaan, voisi kuvata asiamiestä käyttäväksi toimijuudeksi.

Lukumotivaation kannalta oppilaan pystyvyysodotus voidaan nähdä hyvin keskeisenä. Banduran (2006, 170-171) mukaan pystyvyyden kokemus vaikuttaa siihen, ajatteleeko yksilö optimistisesti vai pessimistisesti ja arvostaako hän omia taitojaan vai aliarvioiko niitä. Pystyvyysodotus heijastuu myös oppilaiden tavoitteisiin ja pyrkimyksiin sekä heidän asenteisiinsa vaikeuksien tai vastoinikäymisten kohdatessa. Yksinkertaistetusti voidaan todeta, että mikäli oppilaan pystyvyysodotus on matala, hän turhautuu ja luovuttaa helposti kohdatessaan vaikeuksia. Jos taas pystyvyysodotus on korkea, vaikeuksien voittaminen eli vaivannäkö näyttäytyy oppilaalle omia kykyjä kehittäväenä ja sinnikäs työskentely kannatettavana. (Bandura, 2006.) Yhteys kasvun ajattelun teoriaan (Dweck, 2006) on ilmeinen; jos vaikeat tehtävät nähdään voitettavina haasteina, on oppimisen prosessi mielekkäämpi ja itseluottamusta lisäävä. Toisaalta, jos asioiden eteen ei koskaan tarvitse liiemmin ponnistella, voi pystyvyysodotus olla matala ja riski alisuoriutumiseen kohota. Opettajien olisikin tärkeä tiedostaa tämä mekanismi ja tunnistaa matalan pystyvyysodotuksen oppilaat.

Taitojen edistämisen ja motivaation kehittymisen kannalta pystyvyysodotuksen vahvistamisella on siis suuri merkitys. Tutkimusten mukaan pystyvyysodotuksen emotionaaliset vaikutukset ovatkin laajat ja heijastuvat motivaation lisäksi henkiseen hyvinvointiin (Bandura, 2006), joten sen huomioiminen on tasapainoisen kasvun kannalta jopa välttämätöntä. Autonomian käsitteen liiallinen alleviivaaminen motivaation rakentumisessa saattaa johtaa tilanteeseen, jossa oppilas toistuvasti alisuoriutuu, koska ei matalan pystyvyysodotuksen vuoksi uskalla haastaa itseään. Autonomian tukemista ei tulekaan ymmärtää siten, että oppilaat saisivat päättää omista tekemisistään ja tavoitteistaan täysin vapaasti. Seuraavaksi tarkastelen autonomian käsitettä sekä itsemääräämisteorian että sosiokognitiivisen teorian näkökulmasta pyrkien hahmottamaan sen olemusta.

2.3 Autonomia

Itsemääräämisteoriassa autonomian käsite ymmärretään vapaaseen tahtoon ja halukkuuteen perustuvaksi käyttäytymiseksi. Lisäksi se tarkoittaa luontaisen motivaation ja kiinnostuksen saavuttamista, mikä on elintärkeää uusien ideoiden ja kokemusten omaksumiselle. (Deci & Ryan, 2012.) Tutkimukset osoittavat, että mitä autonomisempia ihmiset ovat, sitä tehokkaammin he oppivat, toimivat ja suoriutuvat tavoitteistaan. Autonomian varaan rakentuva motivaatio myös edistää psykologista hyvinvointia. (Deci & Ryan, 2012.)

Kun autonomian käsite yhdistetään lapsiin ja koulukontekstiin, on huomioitava vahva väärinymmärrysten vaara. Kasvattaja kohtaa lapsen kehitykseltään keskeneräisenä, eikä siihen kuvaan ole välttämättä täysin ongelmatonta liittää autonomista päätöksentekoa. Giesingerin (2019, 220) mukaan lasten kohdalla onkin tyypillistä olettaa, että kyky autonomiseen toimintaan on vasta kehittymässä, sillä rationaalinen päätöksenteko ja itsesääätely ovat vielä horjuvia, ja ympäristö saattaa vaikuttaa asenteisiin merkittävästi. Hän huomauttaa, että itsenäisyyttä ja autonomiaa ei tule virheellisesti sekoittaa toisiinsa. Autonominen toiminta sen sijaan on mahdollista, vaikka henkilö olisi ikänsä ja kehitystasonsa puolesta vielä toisista vahvasti riippuvainen.

Itsemääräämisteoriassa näkemyksenä on, että yksilöllisen kasvun ja kehityksen edetessä ihminen liikkuu koko ajan kohti suurempaa autonomiaa ymmärtäen omien tehtäviensä ja tavoitteidensa tärkeyden. Ihmisten ollessa autonomisia he osoittavat suurempaa sitoutumista, elinvoimaa ja luovuutta toimissaan, ihmissuhteissaan ja työskentelyssään. (Deci & Ryan, 2012.) Sen sijaan Banduran (2006, 164) mukaan henkilökohtainen vaikutusvalta ja vaikuttamisen mahdollisuudet tulee nähdä osana sosiaalisia rakenteita. Sosiokognitiivinen teoria perustuukin ajatukselle ihmisten ja sosiaalisten rakenteiden jatkuvasta vuorovaikutuksesta; ihmiset luovat sosiaalisia järjestelmiä, ja nämä järjestelmät vaikuttavat yksilöiden elämään. Toimijuuden peruselementteihin ei sisälly varsinaista autonomian käsitettä, mutta aikomuksellisuuden voidaan ajatella vaativan tuekseen autonomista ymmärrystä.

Toisaalta itsemääräämisteoriassa autonomian rooli nähdään keskeisenä myös yhteisöjen ja yhteiskuntien kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta. Tämä tarkoittaa kykyä sisäistää ja yhdistää ulkoiset säännöt osaksi omaa käytöstään ja oppia yksilötasolla tehokkaasti hallitsemaan viettejä ja tunteita yhteisön normien rajoissa. (Deci & Ryan, 2012.) Vaikka itsemääräämisteorian ja sosiokognitiivisen teorian käsitykset eroavat

toisistaan jonkin verran autonomian suhteen, eivät ne kuitenkaan ole ristiriidassa keskenään. Koska ihmiset elävät yhteisöissä, peilautuu autonomia aina jollakin tavalla sosiaaliseen kontekstiin.

Giesingerin (2019, 219) mukaan lapset ovat riippuvaisia aikuisista tullakseen tietoisiksi kulttuurisista käytännöistä ja päästäkseen niistä osallisiksi. He tarvitsevat aikuisia myös kehittääkseen omaa kapasiteettiaan ja tullakseen autonomisiksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että autonomisuus puuttuisi heiltä kokonaan. Lasten intressi oppia on sisäsyntyinen, ja on tärkeää huomioida, että taitojen lisääntyminen mahdollistaa aina laajemman autonomian.

Itsemääräämisteoriassa puolestaan ajatellaan, että autonomia juontuu läsnäolosta ja edellyttää autenttista yritystä tulla tietoiseksi omasta itsestä ja ympäristöstä (Deci & Ryan, 2012, 32). Oman oppimisen tarkastelu ja säännöllinen itsearviointi voidaankin nähdä tärkeinä koulutyön elementteinä nimenomaan autonomian kehittymisen kannalta. Myös Bandura (2006, 176) toteaa, että oppijat eivät ole vain tiedon passiivisia vastaanottajia, vaan ”oppimisensa agentteja”. Toimijuuden ja autonomian käsitteet kietoutuvat näin ollen jälleen samaan kokonaisuuteen. Giesinger (2019, 225) painottaa, että kasvattamisen autonomiseen toimintaan tulisi olla yksi koulutuksen ja opetuksen keskeisistä tavoitteista.

Giesinger (2019, 220) toteaa myös, että joskus koulutus nähdään virheellisesti vain pääomana tulevaa aikuisuutta varten. Opetuksellisten tilanteiden arvo tulisi kuitenkin kohdata autenttisissa hetkissä, ja esimerkkinä hän mainitsee juuri kirjallisuuskasvatuksen todeten, että kirjallisuuteen tutustuttaminen on kaikille osapuolille antoisa kokemus, joka vaikuttaa hyvinvointiin. Voidaankin kuvailla, että emotionaalisesti miellyttävässä tilanteessa lapsen välitön intressi ja kehitysintressit ovat keskenään harmoniassa (Giesinger, 2019). Vaikka itsemääräämisteoria ja sosiokognitiivinen teoria eivät nosta emotio-käsitettä keskeisesti esille, ei emotioiden merkitystä osana motivaation rakentumista tule missään tapauksessa väheksyä.

2.4 Emootiot

Sajaniemen & Krausen (2012) mukaan emootioilla ja yksilön emotionaalisella tilalla on merkittävä rooli oppimistilanteissa. Erityisesti emootioiden muutos oppimisprosessien aikana vaikuttaa opitun aineksen muistiin tallentumiseen ja muistissa säilymiseen. Ilman taustateorioitakin voidaan tehdä oletus, että koulukontekstissa tulisi pyrkiä positiivisten tunteiden herättämiseen, sillä hyvien oppimistulosten lisäksi jokainen opettaja oletettavasti toivoo, että koulussa myös viihdytään. Positiivinen virittyminen lisää Sajaniemen & Krausen (2012, 19) mukaan myös suoritustehokkuutta.

Kognitiotieteen kentällä kiinnostus emootiotutkimukseen on lisääntynyt vasta parin viimeisen vuosikymmenen aikana ja tiedon sekä ymmärryksen lisääntyessä alkanut vaikuttaa mm. päätöksentekoon liittyvissä teorioissa (Sajaniemi & Krause, 2012; Lerner ym., 2015). Kun emootioiden roolia osana yksilön toimintaa on alettu ymmärtää laajemmin, on rationaalisuuskäsitteen uudelleenarviointi ollut välttämätöntä: Yksinkertainen dikotomia ”järki vastaan tunteet” ei enää päde, vaan nykytietämyksen valossa ymmärretään, että emootiot ovat välttämätön osa päätöksentekoa ja että osa emootioista voi jopa edistää systemaattista ajattelua ja tukea näin päätöksentekoprosesseja. (Lerner ym., 2015; Bechara, Damasio & Damasio, 2000; Bechara, 2004.)

Emootioihin liittyvä terminologia on vaihtelevaa, ja käsitteet *affekti*, *emootio* ja *mieliala* ovatkin vaarassa sekoittua helposti. Termillä *affektiivinen* tarkoitan tutkimuksessani yläkäsitettä, joka kattaa kaiken emootiitermistöön kuuluvan. Sen alle asettuvat mieliala (*mood*), emootiot sekä tunteet (*feeling*). Käsitettä *emootio* käytän kuvaamaan tunnekokemusta, joka aiheuttaa yksilölle myös neurofysiologisia reaktioita, kuten sydämen sykkeen tai ihon lämpötilan muutoksia. Universaaleiksi perusemootioiksi katsotaan kuuluvan ilo (tai onni), suru, pelko, inho, viha ja yllättyneisyys. Nämä emootiot tunnistetaan kieli- ja kulttuurieroista riippumatta samalla tavalla joka puolella maailmaa. (Helkama, Myllyniemi & Liebkind, 2010, 169.) Mieliala ja emootio eroavat merkittävästi, ja ne onkin syytä erottaa toisistaan yksilön toimintaa tarkasteltaessa. Mieliala on affektiivinen tila, jonka kesto on emootiota pidempi, mutta intensiteetti heikompi. Oppilaan mieliala voi olla koulussa yleisesti matala, mutta emootiot jollain yksittäisellä oppitunnilla positiivisia tai päinvastoin.

Emootiot ovat myös sosiaalisen kanssakäymisen väline. Ne voidaan käsitteellistää kommunikaatiosysteemeiksi, jotka auttavat yksilöitä tulkitsemaan kohtaamiaan

sosiaalisia tilanteita tarjoten tietoa kanssatoimijoiden motiiveista ja mielentiloista. Täten ne ovat tärkeitä myös terveiden ja antoisien ihmissuhteiden luomisessa. (Lerner ym., 2015, 12.) Erilaiset ärsykkeet arvioidaan ja emotionaaliset ilmaisut tuotetaan kuitenkin aina kulttuurissa opittujen normien mukaan. Kulttuurien välillä vaihtelevia, emotioihin liittyviä normatiivisia käytäntöjä kutsutaan ilmaisusäännöiksi (Helkama ym., 2010, 170). Voidaankin todeta, että emotiot ovat aina kytköksissä yhteisön normistoon ja kulttuuriin erityispiirteisiin, joten yksilö toimii tälläkin kentällä vuorovaikutuksessa sosiaalisten rakenteiden (Bandura, 2006) kanssa.

Koulu- ja luokkakulttuuri voidaan nähdä omanlaisenaan kontekstina, jossa affektiivinen ilmapiiri kehittyy ennen kaikkea sosiaalisen vuorovaikutuksen ehdoilla. Jokainen luokka sisältää yksilöllisen normiston, joka rakentuu opettajan ja oppilaiden persoonien kautta. Lasten ikä ja kehitysaste vaikuttavat merkittävästi siihen, miten emotiot näkyvät luokan arjessa. Oatley & Jenkins (1992, 64-65) toteavat, että lapset pystyvät noin kuuteen ikävuoteen mennessä ymmärtämään muiden ihmisten tavoitteita, mikä on edellytyksenä laajemmalle emotioiden tulkinnalle. Kouluikäiset alkavat tunnistaa vertaistensa tunnetiloja, pystyvät havaitsemaan kaksi emotiota yhtäkaa ja hallitsevat jossain määrin myös tunteiden piilottamisen. Yksilölliset erot kehityksessä ovat kuitenkin tässäkin asiassa suuria.

Emotiot ovat jatkuvasti yhteydessä päätöksiin yksinkertaisissa ja jokapäiväisissä askareissa, ja ne pyrkivät ohjaamaan yksilöä suuntaan, jossa vältetään negatiivisilta kokemuksilta ja liikutaan kohti positiivisia tekijöitä. Tämä voi tapahtua myös tiedostamatta (Lerner ym., 2015, Bechara ym., 2000). Mikäli oppilaan kyky tunnistaa omia emotioitaan on vielä vajavainen, hän on käyttäytymisensä suhteen hyvin vahvasti niiden armoilla. Toisaalta, vaikka oppilas osaisi jo tunnistaa ja hallita emotioitaan, voivat ne erilaisissa päätöksentekoon liittyvissä tilanteissa olla kuitenkin merkittävä vaikuttaja. Vaikka oppilaan kognitiivinen informaatio ehdottaisi hänelle tiettyä käyttäytymismallia, saattaa päätöksentekoon liittyä vaikeasti irrotettavia emotioita, jotka sotkevat prosessia. Emotiot siis omalta osaltaan ohjaavat käytöstä, ja ne voidaan myös jakaa kollektiivisesti. (Lerner ym. 2015.) Kokemus tilanteista, joissa huono tuuli tai ilo ja innostus tarttuvat, lienee tuttua kaikille. Oppilasryhmässä tämä on sekä arkipäiväistä että erittäin huomionarvoista oppimisen kannalta.

Opettajan olisikin tärkeää pyrkiä aistimaan opetusryhmänsä affektiivisia viestejä ja ohjata tunneilmastoa positiiviseen suuntaan huomatessaan oppimista jarruttavien emoti-

oiden ilmenemistä ryhmä- tai yksilötasolla. Sajaniemen & Krausen (2012) mukaan kiihtyneessä tai jännittyneessä mielentilassa on haastavaa painaa mieleen asioita, ja opittava aines tallentuu muistiin paremmin, jos se muuttaa oppijan emotionaalista tilaa. Opiskeltavan asian emotionaalisella sisällöllä voi olla siis suuri merkitys vastaanottajalle. Yang ym. (2013) toivat tutkimuksessaan ilmi, että positiivinen affektiivinen lataus vaikuttaa erityisesti työmuistiin, jonka toiminta on hyvin kompleksista ja yhteydessä laajaan skaalaan kognitiivisia ja sosiaalisia prosesseja. Lyhytkestoiseen muistiin emotionoiden vaikutus ei ollut yhtä merkittävä.

Monet aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että positiiviset emotionit parantavat kognitiivista suorituskkyä tehtävissä, jotka liittyvät mm. luovuuteen, ongelmanratkaisuun, verbaliiseen kyvykkyyteen ja päätöksentekoon. Tutkimukset osoittavat myös, että positiivinen emotionaalinen vire parantaa suorituskkyä korkeamman tason kognitiivisissa tehtävissä, jotka liittyvät työmuistin toimintaan tai tarkkaavaisuuden kontrolliin. Yang ym. (2013) esittävät varovaisen oletuksen, jonka mukaan hienoinen positiivinen affektiivinen lataus olisi kaikista hyödyllisin silloin, kun motivaation kokemus annetun tavoitteen suhteen on lähtökohtaisesti alhainen.

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) mukaan motivaatioon vaikuttavat psykologiset perustarpeet, eli kompetenssin ja autonomian kokemukset sekä yhteenkuuluvuuden tunne. Kaikki nämä perustarpeet puolestaan kytkeytyvät suureen joukkoon emotionitekiäjiä. Motivaation rakentuminen kietoutuu siis vahvasti yhteen yksilön emotionaalisten kokemusten kanssa, ja päätöksentekoprosessit, jotka vaikuttavat tärkeänä osana tavoitteellista oppimista, ovat myös osittain niistä riippuvaisia. Kasvava innostus tutkimuskentällä saattaa tulevaisuudessa laajentaa ymmärrystämme emotionoiden roolista ja tarjota uutta näkökulmaa myös motivaatioteorioihin.

2.5 Lukumotivaatio

Määritellessään lukumotivaatiota Wigfield, Gladstone & Turci (2016) toteavat lasten uskomusten, arvojen ja tavoitteiden toimivan parhaimpina motivaation ruokkijoina. Lukemisen arvostaminen siis motivoi lukemaan. He esittävät, että tutkimusten mukaan lukumotivaatio kuitenkin laskee kouluvuosien edetessä ja asenteet lukemista kohtaan muuttuvat kielteisempään suuntaan (myös Sullivan 2015). Syyt voivat Wigfieldin ym. (2016) mukaan olla moninaiset, ja he nostavat mahdollisina vaikuttavina tekijöinä esille arviointimenetelmät sekä oppilaiden autonomian heikon aseman tekstien valinnassa.

Varonen ym. (2018, 148) tuovat omassa tutkimuksessaan esiin, että tavoiteorientaatioprofiilia ja oppilaiden henkilökohtaisia tavoitteita tarkasteltaessa ylivoimaisesti suurin tavoiteluokka suomalaisten 6.-luokkalaisten keskuudessa oli arvosanoihin liittyvät tavoitteet, kuten keskiarvon parantaminen, jonkin tietyn oppiaineen arvosanan korottaminen tai yleisesti hyvän todistuksen tavoittelu. Kaunokirjallisuuden parissa työskenneltäessä onkin tärkeää pohtia, millaisia arviointimenetelmiä käytetään ja miten ne esitetään oppilaille, jotta arvioinnin vaikutus lukumotivaatioon olisi mahdollisimman myönteinen.

Arffman & Nissinen (2015, 44) esittävät, että heikon lukemismotivaation taustalla on usein heikko itseluottamus. Heidän mukaansa koulun tulisi lähestyä lasten ja nuorten maailmaa ottaen paremmin huomioon yksilölliset kiinnostuksenkohteet sekä painottaa toiminnallisuutta, vaihtelevia oppimisympäristöjä ja pelillisyyttä osana opetusta. Työtapojen monipuolisuus tai yksilöllisyyden huomioiminen eivät kuitenkaan välttämättä ole taianomaisia keinoja heikon itseluottamuksen parantamiseksi. Dweckin (2006) kasvun ajattelun teorian mukaisesti keskeistä on painottaa sinnikkään harjoittelun merkitystä sekä ajoittaisen turhautumisen ja epämukavuuden sietämistä osana henkilökohtaista oppimisprosessia. Yksilön pystyvyysodotuksella (Bandura, 2006) onkin suuri merkitys käsitykselle omista kyvyistä.

Nevills (2011, 81) ehdottaa, että oppilaiden kasvaessa heidät tulisi tehdä tietoisiksi siitä, että ahkera harjoittelu ja opiskelu ovat henkilökohtaisia valintoja. Tarjoamalla oppilaille tietoa siitä, kuinka heidän aivonsa toimivat, käsittelevät oppiainesta ja uutta tietoa, autetaan oppilaita sitoutumaan harjoitteluun ja kertaamiseen. Myös Dweck (2006, 229) toteaa aivojen toiminnasta kuulemisen olevan oppilaille mieluisaa ja hyödyllistä. Uusien tutkimustulosten ja aivojen muovautuvuuden sekä elinikäisen oppimisen mahdollisuuden esittely saa hänen mukaansa oppijat suhtautumaan älykkyyteen ja etenkin sen kehittämiseen myönteisellä tavalla. Teknisen lukutaidon riittävä taso on kuitenkin yksi suuri osatekijä lukumotivaation ylläpitäjänä, ja erilaisten tekstien lukemisen määrälliseen harjoitteluun tulisikin kiinnittää huomiota koko oppivelvollisuuden ajan.

Sprenger toteaa, että lukevat aivot täytyy luoda (2013, 26). Aivokuvantaminen on osoittanut, että harjoitteluvaiheessa olevat ”lukijanoviisit” käyttävät aivojaan eri tavalla kuin kokeneet ja taitavat lukijat. Tämä johtuu siitä, että kokeneet lukijat pystyvät tunnistamaan sanat välittömästi, kun taas aloittelevien lukijoiden täytyy analysoida niitä tarkasti. Kun analysointityötä jonkin sanan osalta on tapahtunut riittävän monta kertaa, tunnistavat aivot sen automaattisesti. Representaatio sanasta on tällöin tallentunut eri

aivoalueelle, eikä sen käsittely vie enää lukijan energiaa. (Sprenger, 2013, 42.) Sujuva lukeminen vaatii siis määrällistä harjoittelua, jotta aivot saavat riittävästi ärsykettä sanojen tunnistamiseen ja representaatioiden luomiseen niistä. Tämä on tärkeä tiedostaa etenkin alkuopetuksessa, lukemaan opetteluun herkkyyksikaudella, mutta myös vanhempien oppilaiden kanssa, sillä jopa opetussuunnitelman (POPS, 2014) tavoitteissa mainittu sanavaraston laajentaminen vaatii jatkuvaa huomion kiinnittämistä lukemisen määrään.

Morgan & Fuchs (2007) luovat artikkelissaan katsauksen 15 tutkimukseen pyrkien selvittämään yhteyden lasten lukutaidon ja lukumotivaation välillä. Tulosten valossa käsitys omasta lukutaidosta ja kompetenssiuskomukset sekä motivaatio lukemiseen korreloivat vahvasti. Kymmenessä tutkimuksessa yhdestätoista pystyttiin osoittamaan, että varhaiset erot lukemisen teknisessä osaamisessa ennustivat eroja lukumotivaatiossa myöhemmällä iällä. Kausaalisuhde oli havaittavissa myös toisinpäin; motivoituneet lapset saavuttivat ajan saatossa paremman lukutaidon. (Morgan & Fuchs, 2007.) Tämä ajatus tuntuu luontealta itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) valossa, sillä sisäisen kiinnostuksen ajaessa lasta mieluisan toiminnan pariin oppiminen tapahtuu kuin itsestään. Myös PIRLS 2016- tulokset osoittivat, että mitä useammin lapset ilmoittivat lukevansa vapaaehtoisesti, sitä paremmat tulokset he saivat lukutaitopisteissä erojen ollessa tilastollisesti erittäin merkitseviä (Leino ym., 2017, 27).

Varhainen puuttuminen lukemisen haasteisiin on tärkeää, sillä Morgan & Fuchs (2007, 177) tekevät varovaisen oletuksen, jonka mukaan oppilaiden lukutaito ja tavoitteellisuus sekä usko omaan kompetenssiin lukutehtävien suhteen ennustavat toisiaan ajan kuluessa. Heidän mukaansa yhdistelmä tieteellisesti kehiteltyjä lukemisen interventioita yhdistettynä motivaatiota lisääviin työtapoihin, kuten oppilaiden itsensä asettamiin lukutavoitteisiin, olisi hedelmällisin. Sopivan haastavat, mutta osaamistasoon nähden toteutettavissa olevat tavoitteet ja säännöllinen opettajan tuki omien tavoitteiden saavuttamiseksi esitellään tehokkaina keinoina vaikuttaa pystyvyyden kokemukseen (Morgan & Fuchs, 2007, 179). Myös Unrau, Ragusa & Bowers (2015, 128-129) tähdentävät opettaja-oppilas-suhteen merkitystä. Heidän mukaansa opettajan kanssa toteutettu yhdessä lukeminen, kirjoista keskusteleminen sekä lukutekniikoiden, lukustrategioiden ja luetun ymmärtämisen harjoittelu tuottavat hyviä tuloksia, kun ne yhdistetään autonomian tukemiseen ja oppilaita kiinnostaviin teksteihin.

Applegate & Applegate (2011) puolestaan pohtivat tutkimuksessaan tekstiin kiinnittymisen ja sen sisällön syvällisen pohtimisen taidon (*Thoughtful literacy*) vaikutusta

lukumotivaatioon. He tarttuvat myös edellä mainittuun ikäkysymykseen pyrkien selvittämään, onko syvällisempi sisällön käsittelyn taito yhteydessä lukumotivaatioon kouluvuosien edetessä. Hypoteesina tutkimuksessa oli, että taipumus pohdiskella tekstiä on motivaation kannalta merkittävämpää kuin pelkkä kyky tehdä niin. Tämän ajatuksen valossa asiat voisivat olla luokkahuonetasolla melko yksinkertaisia; kannustaen ja ohjaten lapsia ajattelemaan lukemansa sisältöä erilaisten innostavien työtapojen keinoin opettaja voisi edistää lukumotivaation kehittymistä. Kun sisältöä käsiteltäisiin monipuolisesti ja ajattelutaitoja haastaen, kokisivat oppilaat sen arvokkaana ja palkitsevana, eikä motivaatio iän karttuessa laskisi. Applegate & Applegate (2011) eivät tutkimuksessaan kuitenkaan löytäneet yhteyttä motivaation ja pohdiskelevan lukemisen välillä. Lukumotivaation laskua koulutaipaleen edetessä sen sijaan ehkäisevät heidän mukaansa parhaiten nautinnollinen lukukokemus, halu jakaa luetusta heränneitä ajatuksia muiden kanssa sekä yleinen lukuharrastuneisuuden arvostaminen yhteisössä. Näin ollen yhteisölliset työskentelytavat ja vahvan lukukulttuurin luominen luokkaan olisivat opettajalle hyviä keinoja estää tai ainakin pienentää eroja oppilaiden motivaatiotasossa kouluvuosien edetessä.

Edmunds & Bauserman (2006) kysyivät omassa tutkimuksessaan lapsilta, mikä heitä motivoi lukemaan. Tuloksena oli, että yleisesti lasten lukuinnostusta sekä fiktiivisten että tietokirjojen osalta tukevat valinnanvapaus, kiinnostus kirjan henkilöhahmoja kohtaan tai henkilökohtainen kiinnostus aihetta kohtaan, kirjojen saatavuus sekä mahdollisuus vertaisten kanssa toimimiseen ja lukukokemusten jakamiseen. Kaunokirjallisuuden lukemiseen motivoivat erityisesti henkilökohtainen kiinnostus, kirjan henkilöhahmot ja valinnan mahdollisuus. Kirjojen kuvitus on lapsille tärkeä elementti, ja he kertoivat pitävänsä erityisesti hauskoista ja pelottavista kirjoista (Edmunds & Bauserman, 2016, 418). Suuri merkitys lukumotivaation muodostumiselle on myös kodin ja perheenjäsenten mallilla. Lapset toivat tutkimuksessa esiin äitien korostuneen roolin lukumotivaation kasvattajina, mutta myös opettajan ja tovereiden merkitys on huomattava (Edmunds & Bauserman, 2006, 419). PIRLS 2016-tutkimuksessa todettu huomio vanhempien asenteen ja lasten lukuharrastuksen keskinäisestä positiivisesta suhteesta (Leino ym., 2017, 37) saa siis tukea myös lapsinäkökulmaisesta lähestymistavasta.

3 Luokka lukijayhteisönä

Edellisessä luvussa käsittelin lukumotivaatiota puhtaasti yksilön näkökulmasta. Motivaatio voi kuitenkin rakentua myös yhteisön toiminnan kautta. Lukuklaani-hankkeen aineisto perustuu perinteisen luokkamuotoisen opiskelun parissa työskentelevien opettajien vastauksiin, joten kontekstin vaikutus on löydettävissä perusteena osalle kirjallisuuden valintatavoista. Tässä luvussa tarkastelen koululuokkaa ja lapsiryhmää sosiaalisena konstruktiona ja lähestyn lukumotivaatiota ennen kaikkea sosiaalipsykologian näkökulmasta. Vaikka eri teorioissa painottuvat erilaiset tulokulmat yhteistoiminnallisuutta kohtaan, kietoutuvat ne lopulta melko vaivattomasti toisiaan tukevaksi kokonaisuudeksi oppilasryhmätyöskentelyn ja arkisen ymmärryksen kannalta.

Koska opettajan työtä ohjaa henkilökohtaisen teoreettisen näkemyksen lisäksi opetussuunnitelma, tarkastelen tässä luvussa myös sen kirjallisuuskasvatukselle asettamia tavoitteita etsien yhtymäkohtia motivaatioteorioihin. Lisäksi poimin opetussuunnitelmasta kirjallisuuskasvatukseen liittyviä avainasioita sekä ohjaavia mainintoja, ja käsittelen lyhyesti niiden merkitystä opettajan ohjenuorana nostaen esiin myös muutamia ristiriitaisuuksia.

3.1 Asenteet yhteisössä

Lienee helppo todeta, että useimmissa koululuokissa on oppilaita, jotka pitävät lukemisesta sekä niitä, jotka eivät siitä tunnu pitävän. Arkikielessä on tyypillistä puhua oppilaiden asenteista erilaisia tehtäviä tai kokonaisia oppiaineita kohtaan. Schwartzin (2007, 651) mukaan asenne-käsite on kuitenkin ongelmallinen ja jopa harhaanjohtava, sillä yksilön asennoituminen on aina tilanne- sekä kontekstisidonnaista, ja siihen vaikuttavat myös moninaiset taustamuuttujat sekä toimijan henkilökohtaiset päämäärät. Yksilön edeltävät kokemukset ja ympäristön hänelle suuntaamat viestit näyttelevät omaa rooliaan asenteisiin viitattaessa. Schwartz (2007) lähestyy asiaa konstruktivisella näkemyksellä, jonka mukaan ihmisillä ei ole pysyviä asenteita, vaan he muodostavat sensitiivisiä tulkintoja ja arvioita kulloisestakin tilanteesta (*evaluation in context*) muokaten toimintaansa niiden mukaan. Pystyvyysodotuksella voi nähdä olevan vahvasti osuutta näissä arviointiprosesseissa. Bandura (2006) toteaaakin, että kahtiajako autonomian ja riippuvuuden, individualismin ja kollektiivisuuden tai yksilöllisen toimijuuden ja sosiaalisten rakenteiden välillä on keinotekoinen ja turha, sillä ihmisyydessä ja ihmisten toiminnassa kaikki kietoutuu yhteen ja kaikkia toimijuuden

muotoja tarvitaan kaikissa ympäristöissä. Luokkakontekstissa ryhmän sujuva toiminta edellyttääkin oppilaiden itsenäistä, mutta muut huomioivaa ja ajoittain muista riippuvaista toimintaa koulun normien puitteissa. Parhaimmillaan toimiva ryhmä voi tukea yksittäisen oppilaan autonomista suoritusta ja toiminnan muovautumista.

Sajaniemen & Krausen (2012) mukaan aiemmin koettu vaikuttaa aina uuden tiedon omaksumiseen ja emotioiden merkitys kokemusten historiassa on tärkeä – mitä enemmän myönteisiä kokemuksia oppilaalla on oppimistilanteista, sitä myönteisemmin hän kykenee suhtautumaan myös vastaantuleviin tilanteisiin ja mahdollisiin haasteisiin. Kun oppijaa ohjaa tieto vaivannäön ja ponnistelun palkitsevuudesta, kutsutaan ilmiötä assosiatiiviseksi oppimiseksi. Dweckin (2006) kasvun ajattelun teoria jakaa yhtäläisen näkemyksen opiskeluprosessin tärkeydestä ja sen tuottamasta henkilökohtaisesta pääomasta. Ei-assosiatiivinen oppiminen puolestaan tarkoittaa tilannetta, jossa oppilas luo merkityksiä vain luokkayhteisön emotionaalisille viesteille ja keskittyy tulkitsemaan ainoastaan vertaisten ja opettajan palautetta. Itseluottamus ja motivaatio rakentuvat tällöin vain ulkoisen palautteen varaan ollen luonnollisesti alttiita myös monille väärinymmärryksille. Schwartzin (2007) ajatuksen asenteiden muokkautumisesta ympäristön vihjeistä riippuen voi rinnastaa samaan mekanismiin.

Schwartzin (2007) ajatusten näkökulmasta voidaankin olettaa, että saadessaan tehtäväksi kaunokirjallisen teoksen lukemisen oppilas peilaa tilanteeseen entisiä luku- tai kirjallisuuskokemuksiaan, luokan yleistä ilmapiiriä ja opettajan suhtautumista. Arvio siitä, onko tehtävä mieluinen vai ei, voi riippua mistä tahansa muuttujasta. Näin ollen oppilaan suhtautuminen lukemiseen voi vaihdella myös opettajasta tai opiskeluryhmästä riippuen. Mikäli oppilas kokee jossain ympäristössä luku-urakoinnin riittävän mielekkääksi vaikkapa siihen liittyvien työtapojen ansiosta, hänen asennoitumisensa luettavaa teosta kohtaan saattaa olla hyvinkin positiivinen, vaikka lukeminen ei häntä yleensä kiinnostaisi. Myös ympäristötekijät, eli miellyttävä lukupaikka ja rohkaiseva ilmapiiri voivat vaikuttaa.

Onkin tärkeää huomioida, ovatko mahdollisen kirjallisuuskielteisyyden syyt johdettavissa oppilaaseen vai pikemminkin yhteisön toimintaan tai ympäristötekijöihin. Luokka tai opiskeluryhmä sosiaalisena konstruktiona on täynnä vaihtelevia pystyvyyden kokemuksia ja erilaisia normeja (sekä koulun aikuisten, tradition, että lasten itsensä luomina). Tiedostavalla opettajalla on mahdollisuus vaikuttaa moniin sosiaalisiin ilmiöihin ja rohkaista oppilaita kehittymään osana yhteisöä. Luokan toimintakulttuuri onkin lukumotivaation kannalta asia, johon tulee kiinnittää jatkuvaa huomiota. Etenkin

kasvotusten tapahtuvat vuorovaikutustilanteet ovat Sajaniemen ja Krausen (2012, 11) mukaan ”korkeasti aktivoivia ja tunnevaltaisia, ja niihin sisältyy runsas määrä sekä kognitiivista että sosiaalista informaatiota”.

3.2 Yhteenkuuluvuus

Deci & Ryan (2012, 5) toteavat, että kaikki sosiaaliset kontekstit vaikuttavat yksilöihin joko tukien tai haitaten perustarpeiden (pystyvyyden, autonomian ja yhteenkuuluvuuden tunne) tyydyttymistä. Luokka- tai lukijayhteisössä toimittaessa juuri yhteenkuuluvuuden korostaminen voidaan katsoa lukumotivaation kannalta keskeiseksi. Mikäli luokkaan onnistutaan luomaan kirjallisuutta arvostava ilmapiiri ja kirjojen parissa toteutetaan myös kiinnostavia työtapoja, on oppilailla pätevä syy lukea kirjallisuutta päästäkseen osaksi sosiaalisesti jaettua toimintaa. Vasalammen (2017, 57) mukaan tällöin kyse on yksilön kiinnittyneestä säätelystä, jossa ympäristön tavoitteet sulautuvat osaksi henkilökohtaisia tavoitteita, mutta perimmäisen motiivin omalle toiminnalle luo halu ansaita arvostusta sosiaalisessa ympäristössä. Jos taas oppilas onnistuu kokemaan toiminnan tavoitteen osana omia tavoitteitaan ja pitää sitä ympäristön asettamien tavoitteiden lisäksi henkilökohtaisesti tärkeänä, on motivaatioasteikolla siirrytty integroidun säätelyn vaiheeseen, joka rohkaisee yksilöä etenemään tavoitetta kohti, vaikka itse työskentely ei aina tuottaisikaan välitöntä mielihyvää. Dweckin (2006) kasvun ajattelun teorian keskeinen ajatus sinnikkyuden kasvattamisesta rinnastuu tähän hyvin.

Myös sosiokognitiivisessa teoriassa yhteistoimijuus nähdään välttämättömänä ulottuvuutena. Banduran (2006, 165) mukaan ihmiset eivät voi elää toimien puhtaasti yksilöllisesti ja autonomisina, vaan yhteisössä heidän tietonsa, taitonsa ja voimavaransa tulevat väistämättä yhteiseen käyttöön. Tämä ajatus on melko helppo siirtää luokkakontekstiin, jossa lapset toimivat jatkuvasti ajatuksiaan jakaen ja ymmärrystä yhdessä, konstruktivisen oppimisen periaatteella rakentaen. Myös toimijuuden elementit (aikomuksellisuus, ennakointi, reaktiivisuus ja itsereflektio) toteutuvat kouluarjessa aina jollakin tavalla suhteessa vertaisiin. Toisaalta käyttäytymistä ei voida selittää ainoastaan olosuhdetekijöillä. Bandura (2006, 165) korostaakin, että yksilöiden toiminta on yksilöllisyyden, keskinäisen vuorovaikutuksen ja ympäristötekijöiden yhteistulos ja näin ollen sen voidaan ajatella olevan osaltaan kausaalisten rakenteiden (joka koulu vahvasti on) tuotosta. Schwartzin (2007) näkemys yksilön arviointiprosessien toiminnasta onkin linjassa myös Banduran ajatusten kanssa.

Deci & Ryan (2012, 17) toteavat, että sosiaalisissa konteksteissa tyypillisesti esiintyvät, ulkoiseen motivaatioon liittyvät kontrollointikeinot kuten rangaistusten uhka, aikataulut, arvioinnit ja kilpailullisuus laskevat sisäistä motivaatiota, koska ne polkevat yksilön autonomian tunnetta. Näin ollen ne koetaan enemmän painostaviksi kuin kannustaviksi. Sen sijaan valinnan mahdollisuuksien tarjoaminen ja tunteiden huomioiminen kehittävät sisäistä motivaatiota ja tukevat kokemusta autonomiasta. Toisaalta Sajaniemi & Krause (2012) tuovat esiin, että etenkin kouluikäisillä lapsilla motivoituminen on vahvasti sidoksissa palkitsemisjärjestelmän toimintaan. Oikein toteutettuina aikataulujen raamitus, arviointimenetelmät ja leikkimieliset kilpailut voivatkin johtaa palkitsemisjärjestelmän aktivoitumiseen ja sitä kautta motivaation lisääntymiseen. Tämä vaatii opettajalta kuitenkin vahvaa kasvatopsykologista asiantuntemusta sekä oppilaantuntemusta.

Deci & Ryan (2012, 7) toteavat myös, että ulkoinen motivaatio tehtävien suorittamiseen kehittyy päämäärien kautta. Tällä tarkoitetaan tilannetta, jossa itse toiminta ei välttämättä ole oppilaan mielestä motivoivaa, mutta tavoitteen saavuttaminen innostaa työskentelyyn. Ulkoisen motivaation vaarana on kuitenkin aina autonomian tunteen järkkäminen. Tätä vaaraa voi pyrkiä välttämään pedagogisesti taitavilla ja mielenkiintoa herättävillä työtavoilla, jotka liitetään kirjallisuuden käsittelyyn tai yhteisöllisillä palkinnoilla, jotka ansaitaan tavoitteen täytyttyä.

Kandidaatin tutkielmassani (2018) perehdyin opettajien käyttämiin lukemaan innostamisen tapoihin. Monissa vastauksissa juuri ryhmän yhteisesti suorittamat tehtävät näyttäytyivät keskeisinä ja tuottivat usein myös kollektiivisen palkinnon. Tällaisessa tilanteessa ryhmällä ja sen jäsenillä on suuri merkitys yksittäisen oppilaan motivaation kehittymiselle, sillä motivaatioasteikolla liikkuminen voi tapahtua identifikaation, eli vertaisiin samastumisen tai häpeän välttelyn periaatteella. Mikäli toimintaa ohjaa häpeän välttely, oppilas ei halua jättää annettua tehtävää tekemättä, koska kokisi silloin suoriutuneensa huonommin kuin muut ja joutuvansa ikävään valoon. Suoritukseen ajaa sisäinen pakko kiinnostuksen sijaan. Vaikka häpeän välttely ei välttämättä motivoi, se voi parhaimmillaan johtaa kohti motivaatiota, sillä monen asian alkuun saaminen vaatii aluksi ulkoista kimmoketta. Toimiakseen tehokkaasti sekä identifikaatio että häpeän välttelyn periaate edellyttävät ryhmältä hyvää ilmapiiriä, joka heijastuu myös vähemmän motivoituneiden haluna suoriutua annetuista tehtävistä kunnialla ryhmän edun vuoksi. Tällöin oppilaan on mahdollista kehittää itselleen toimeenpanoaikomus (Gollwitzer, 1999), jonka avulla hän suoriutuu määrätystä tehtävästä tietyssä kontekstissa.

Toimeenpanoaikomuksella tarkoitetaan etukäteen mietittyä toimintakaavaa, jossa yksilö on orientoitunut toimimaan tietyssä tilanteessa tietyllä tavalla (Gollwitzer, 1999). Lukumotivaatiota kasvattavan alakoululaisen kohdalla toimeenpanoaikomus voisi olla esimerkiksi ”Lukutunnilla luen” tai henkilöön kiinnittynyt aikomus ”Olli-open tunneilla luen”. Mikäli toimeenpanoaikomus on kytkeytynyt tiettyyn kontekstiin, toimivat toiminnan laukaisijana ympäristön vihjeet, jolloin käyttäytymisen kontrolli siirtyy osittain yksilön itsensä ulkopuolelle. Esimerkiksi tietyt säännöllisesti toistuvat lukutunnit tai -vartit ja erityiset lukupaikat voivat toimia ympäristön ohjaavina vihjeinä. (”Aina kun saan istua ikkunalaudalla, keskityn lukemiseen.”) Myös vertaisten toiminnalla, eli identifikaation kokemuksella, on suuri merkitys. Jos koko muu ryhmä suorittaa samaansa tehtävää ilman kyseenalaistamista, ei yksittäisen oppilaan ole helppoa murtaa sosiaalista painetta, vaan on luontevampaa mukautua tilanteeseen. Tällöin ympäristön ohjaavana vihjeenä toimii ryhmäkuri; oppilaan ei tarvitse päättää itse, lukisiko vai ei – ryhmä päättää sen hänen puolestaan. Struktuurin ja toistuvien rutiinien tärkeyttä ei tulekaan väheksyä, jotta ryhmän sosiaalinen koheesio olisi toimiva ja sisäisesti heikommin motivoituneet oppilaat voisivat hyödyntää onnistuneesti toimeenpanoaikomusta.

Deci & Ryan (2012, 10) painottavat positiivisen palautteen vaikutusta sisäiseen motivaatioon, sillä sen vastaanottaminen tyydyttää kompetenssin kokemuksesta ja tukee myös osaltaan autonomiaa. Gollwitzer (1999, 461-462) puolestaan korostaa, että tavoitteiden saavuttaminen on todennäköisempää silloin, kun niitä lähestytään ennen kaikkea oppimisen eikä suorittamisen kannalta ja toisaalta tavoitteiden saavuttamisesta odotetaan seuraavan jotain henkilökohtaisesti arvokasta, kuten arvostusta ryhmässä, negatiivisen huomion sijaan. Tämä ajatusmalli on yhteneväinen niin tavoiteorientaatiönäkemyksen (Tuominen-Soini ym., 2011; Varonen ym. 2018) kuin itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) kanssa.

Kirjallisuuskasvatuksen kentällä yhteenkuuluvuuden ja henkilökohtaisen kompetenssin kokemuksia voidaan tukea esimerkiksi kirjallisuuskustelujen avulla. Banduran (2006) ajatuksiin yksilöllisyyden ja keskinäisen vuorovaikutuksen symbioosista voidaan yhdistää transaktio-teoria (Rosenblatt, 1978), jonka keskeinen oivallus oli eri merkitysten rakentuminen lukijan ja tekstin välillä. Teoriassa lukijan roolia tarkastellaan sisällön luojana sen passiivisen vastaanottajan tai ymmärtäjän sijaan. Rosenblattin (1978) voikin nähdä viitanneen jo omana aikanaan konstruktivistisiin mekanismeihin, sillä tekstin kiinnittäminen yhtä lailla niin lukijan menneisiin kokemuksiin kuin nykyiseen mielentilaan - eli luetun skeemoittaminen - tarkoittaa, että kirjailijan intentiot eivät välity kaikille lukijoille samalla

tavalla, vaan henkilökohtaiset taustatekijät vaikuttavat aina lukukokemukseen. Oppilaiden olisikin tärkeää oivaltaa, että transaktion kannalta lukija ja teksti ovat yhtä merkityksellisiä ja erilaiset lukukokemukset samasta teoksesta sekä niistä keskustelu voivat laajentaa henkilökohtaisia käsityksiä ja edistää muiden näkökulmien ymmärtämistä. Tämän tyyppisen oppimisprosessin voidaan katsoa edistävän luokkahuoneessa mielen teorian kehittymistä (Kidd & Castano, 2013).

Sosiaalipsykologian kentällä tunnetaan myös suunnitellun toiminnan teoria (Fishbein & Ajzen, 2009), joka esiintyy etenkin terveystyökaluun liittyvien tutkimusten taustalla. Sen elementit sopivat kuitenkin hyvin kuvaamaan myös lukuprosessin suorittamista ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Lisäksi ne nivoutuvat luontevasti yhteen itsemääräämisteorian ja sosiokognitiivisen teorian pääajatuksien kanssa. Suunnitellun toiminnan teorian mukaan yksilön käytöksen muotoutumista ohjaavat uskomukset siitä, mitä käyttäytymisestä seuraa, miten vertaiset tai muut tärkeät ihmiset suhtautuvat käyttäytymiseen sekä käsitys omista kyvyistä tehtävän suorittajana (Fishbein & Ajzen, 2009, 20). Keskeistä on myös toimeenpanoaike (Gollwitzer, 1999) elementti, eli suunnitelma siitä, milloin aikomaansa toimintaa toteuttaa. Toivotun käyttäytymisen toteutuminen on sitä todennäköisempää, mitä vahvempi henkilökohtainen aike sitä ohjaa, mutta kyvykkyydellä ja ympäristön suhtautumisella on vaikutuksensa kokonaisuuteen (Fishbein & Ajzen, 2009, 21).

Kirjallisuuden pariin siirrettynä voidaan ajatella, että suunnitellun toiminnan teorian näkökulmasta ratkaisevia tekijöitä oppilaan motivaation ja lukutavoitteiden saavuttamisen kannalta ovat:

- oppilaan omat odotukset siitä, kannattaako lukeminen ja tuottaako se henkilökohtaista mielihyvää
- kyvykkyyden tunteeseen ja itsesäätelyyn vaikuttavat kontrollitekijät, kuten kirjavalinnan rajaus, lukuprosessin aikatauluttaminen ja raamittaminen sekä
- opetusryhmän normatiivisuus ja yleinen suhtautuminen lukuharrastukseen

Autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden käsitteet voidaan tässäkin yhteydessä nähdä yksilön toiminnan keskeisinä komponentteina, ja ne heijastuvat myös opetussuunnitelmatekstin (POPS, 2014) tavoitteisiin.

3.3 Opetussuunnitelma ohjaamassa

Laaja-alainen osaaminen edellyttää mm. ajattelun taitojen, vuorovaikutuksen ja ilmaisun hallintaa (POPS, 2014). Peruskoulutuksen oppisisällöt eivät siis perustu puhtaasti ainekohtaisiin didaktisiin tavoitteisiin, vaan osansa on myös metakognitiivisilla taidoilla ja oppilaan tasapainoisen kasvun sekä itseluottamuksen tukemisella. Kirjallisuuskasvatuksen osalta valtakunnallisen opetussuunnitelman voi tulkita antavan motivaatio- ja sosiaalipsykologisen ymmärryksen mukaisia ohjeita, mutta toisaalta sen ongelmana on suurpiirteisyys ja tulkinnanvaraisuus.

Vuosiluokilla 1-2 oppilaita ohjataan lukemaan omalle kielitaidolleen sopivia tekstejä ja yhdeksi opetuksen tehtäväksi linjataan kiinnostuksen ja innostuksen herättäminen sekä vahvistaminen kaunokirjallisuutta kohtaan. Myös motivaation käsite tulee mainituksi. Oppiaineen tehtäväkuvauksessa todetaan, että ”keskeisiä motivaatiotekijöitä äidinkielen ja kirjallisuuden oppimisessa ovat opittavien asioiden merkityksellisyys oppilaille ja osallisuuden kokemukset. Oppilaiden kiinnostusta vahvistetaan luomalla mahdollisuuksia aktiiviseen toimijuuteen ja omiin valintoihin sekä ottamalla huomioon oppilaiden tekstimaailma ja kokemukset sekä laajentamalla niitä.” (POPS, 2014, 104.) Toimijuutta tuettaessa autonomialla on siis opetussuunnitelmatekstissä roolinsa, mutta se ei suoranaisesti korostu, vaan tulee osata poimia rivien välistä.

Alkuopetuksessa keskeiset kirjallisuuskasvatukseen liittyvät tavoitteet keskustelevat luontevasti sosiaalipsykologisen ymmärryksen kanssa. Sen lisäksi, että oppilaita ohjataan kiinnostumaan lastenkirjallisuudesta myönteisten lukukokemusten ja elämysten avulla, mainitaan mahdollisuudet myös lukukokemusten jakamiseen (POPS, 2014, 106). Sekä opetuksen tavoitteissa (T13) että opetuksen sisältöalueissa tuodaan esiin myös oppilaiden lukuharrastuksen tukeminen ja kirjaston käyttöön tutustuttaminen (POPS, 2014, 108).

Keskeisiksi arvioinnin ja palautteen antamisen kohteiksi mainitaan lukutaidossa ja luetun ymmärtämisessä edistymisen lisäksi edistyminen lukemisen harrastamisessa (POPS, 2014, 105). Huomionarvoinen nyanssi opetussuunnitelmatekstissä on seikka, joka lienee lukuharrastuksen syttymisen kannalta avainasemassa, mutta jonka toteutuminen koulumaailmassa ei ole läheskään itsestäänselvyys. Oppiaineen oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyvissä tavoitteissa näet todetaan, että ”Saatavilla tulee olla paljon oppilaita kiinnostavaa kirjallisuutta ja monimuotoisia tekstejä” (POPS, 2014, 104). Useissa Lukuklaanin tutkimuskyselyyn vastanneiden opettajien vastauksissa kävi

kuitenkin ilmi, että saatavuustekijät määrittävät kirjavalintoja enemmän kuin mikään muu, eikä opetussuunnitelman tavoitteita näin ollen pystytä toteuttamaan.

Kun alkuopetuksen tehtävä kirjallisuuden osalta painottuu innostuksen herättämiseen ja vahvistamiseen, vuosiluokilla 3-6 oppiaineen tehtävänä on lukemisen sujuvoittaminen ja tekstivalikoiman laajentaminen. Edelleen oppilaita tulisi kannustaa ja ohjata aktiivisesti kirjallisuuden pariin siten, että lukuharrastus vakiintuisi, sekä tarjota heille kirjallisuuteen liittyviä elämyksiä. Kokonaisteosten lukeminen ja lukukokemusten monipuolinen jakaminen mainitaan oppimäärän erityisenä tehtävänä. Opetuksen tavoite 8 on edelleen periaatteeltaan sama kuin alkuopetuksessa, eli oppilaita kannustetaan kehittämään kirjallisuudentuntemustaan sekä jakamaan lukukokemuksiaan. Uutena dimensiona mainitaan kuitenkin monimediainen ympäristö, joka osaltaan laajentaa opetuksessa käytettyjen työtapojen mahdollisuuksia. Opetuksen tavoite 14 puolestaan vastaa laajennettuna alkuopetuksen tavoitetta 13. Sen keskiössä on lukemaan kannustaminen ja genretietoisuuden laajentaminen. Alkuopetuksen kirjastoon tutustumisen sijaan oppilaita ohjataan ylemmillä luokilla kirjaston aktiiviseen käyttöön. (POPS, 2014, 163.)

Autonomian ja ohjaavuuden vuoropuhelua esiintyy opetussuunnitelmassa enemmän kuin alkuopetuksen kohdalla. Opetuksessa kehoitetaan hyödyntämään oppilaiden itsensä valitsemia ja heitä itseään kiinnostavia kirjoja, mutta myös laajentamaan heidän lukukokemuksiaan (POPS, 2014, 161-162). Toisaalta jokaista oppilasta tulisi kannustaa omaa taitotasoaan vastaavan kirjallisuuden pariin, mikä lukutaidoltaan hyvin heterogeenisessä ryhmässä ei välttämättä mahdollista tilannetta, jossa kaikille löytyisi sekä tasoltaan sopivaa, että mieluista luettavaa. Onkin tärkeää huomata, että pelkkä autonominen tekstien valinta ei välttämättä palvele oppilaiden tutustuttamista uusiin genreihin, eikä aina edistä lukutaidon kehittymistä, vaan saattaa jopa houkutella alisuoriutumaan.

Opetuksen keskeisissä sisältöalueissa esiintyy myös ohjaava maininta: ”Luetaan koti- ja ulkomaista lapsille ja nuorille suunnattua kirjallisuutta nykykirjallisuudesta klassikoihin ja ikäkaudelle suunnattua tietokirjallisuutta ja pohditaan kirjallisuuden herättämiä kysymyksiä” (POPS, 2014, 164). Oppilaiden oma mielenkiinto ei kuitenkaan välttämättä painotu teoksiin, jotka opettaja kokee lukijana kehittymisen tai yleissivistyksen kannalta heille hyödyllisiksi. Moley, Bandre’ & George (2011) kuvaavat tällaista kirjallisuuskasvatuksen tilannetta termillä ”sweet spot” todeten, että tilannekohtaisesti heräävä kiinnostus on emotionaalinen tila, joka käynnistyy oikeanlaisella stimuloinnilla. Suomennan tämän vapaasti *kirjallisuuskasvatuksen leikkauspisteeksi*, jossa opettajan

pedagoginen taito punnitaan: Vaikka oppilaan yksilöllinen kiinnostus suositeltua teosta kohtaan ei olisi lähtökohtaisesti korkea, voi onnistunut opetustilanne herättää tilannekohtaisen kiinnostuksen, ja auttaa häntä siirtymään lukijana kehittymisen kannalta seuraavalle tasolle kuitenkin autonomian tunteen säilyttäen.

Merkille pantavaa on, että vaikka opetussuunnitelma ohjaa tavoitteissaan oppilaita lukuharrastuksen ja aktiivisen kirjaston käytön pariin, ei näitä seikkoja oteta huomioon 6. luokan päättöarvioinnissa, vaan arvioinnin perusteissa eritellään kirjallisuuden osalta vain oppilaan sitoutuminen sovittujen teosten lukemiseen ja kyky lukukokemusten jakamiseen (POPS, 2014, 165-166). Motivaation kannalta voisi ajatella, että nämä arvioinnin perusteet olisi hyvä tuoda oppilaiden tietoon, jotta kirjallisuuden parissa työskentelyyn voisi suhtautua mahdollisimman paineettomasti ja luovasti. Toisaalta taas voidaan kysyä, miksi tavoitteisiin kirjataan asioita, joita ei lopulta tulla lainkaan arvioimaan. Oppiaineen tehtäväkuvauksen kohdalta löytyy maininta, jossa todetaan omaehtoisen lukemisen olevan ”tärkeä tavoite, jota tuetaan ja arvioidaan suhteessa luku- ja kirjoitustaitoon” (POPS, 2014, 161). Tämä ajatus ei kuitenkaan konkretisoidu päättöarvioinnin kriteeritaulukossa millään tavalla ja vaikuttaa kaiken kaikkiaan hyvin haastavalta arvioinnin kannalta.

1980-luvun lopulla viisi sosiaalipsykologian kentän suurta vaikuttajaa —Albert Bandura, Marshall Becker, Martin Fishbein, Frederick Kanfer ja Harry Triandis— kokoontui yhteen selventääkseen teorioidensa yhteneväisyyksiä ja eroja. Heidän tavoitteekseen oli annettu määritellä sellaiset muuttujat, jotka pätsivät missä tahansa käyttäytymiseen liittyvässä analyysissä. (Fishbein & Ajzen, 2009, 18.) Yhteistyönä syntynyt kokonaisuus sisältää kahdeksan kohtaa, jotka olen suomentanut alle koulukontekstiin sopien.

Edellytykset halutun tehtävän loppuunsaattamiseen:

1. Oppilaalla on vahva henkilökohtainen halu sitoutua tehtävään ja suoriutua siitä.
2. Ympäristössä ei ole tekijöitä, jotka estäisivät tehtävän suorituksen.
3. Oppilaalla on tehtävään tarvittavat taidot.
4. Oppilas kokee tehtävän suorittamisen hyödyt suurempina kuin seuraukset sen laiminlyönnistä.
5. Oppilas kokee enemmän sosiaalista ja normatiivista painetta tehtävän suorittamiseen kuin sen laiminlyömiseen.
6. Oppilas kokee tehtävän suorittamisen vaikuttavan positiivisesti omaan

minäkäsitykseensä.

7. Oppilaan emotionaalinen suhde tehtävään on enemmän positiivinen kuin negatiivinen.
8. Oppilas kokee mahdolliseksi suoriutua tehtävästä annetuissa olosuhteissa.

(Mukailtu Fishbein & Ajzen, 2009, 19)

Mitä useampi näistä kohdista toteutuu, sitä suurempi on todennäköisyys halutun tehtävän onnistumiselle. Teoreetikoiden mukaan ensimmäiset kolme muuttujaa ovat välttämättömiä halutun käytöksen kannalta, kun taas viisi viimeistä voidaan nähdä enemmänkin tietoiseen tavoitteeseen vaikuttavina tekijöinä (Fishbein & Ajzen, 2009, 19). Ryhmän ja kontekstin vaikutus heijastuu useimpiin muuttujiin, mutta myös yksilölliset motivaatio-
onäkökulmat ja emootioiden vaikutus tulevat mallissa huomioiduiksi, ja siksi se sopii tiiviiksi yhteenvedoksi koko teoreettiselle viitekehykselleni. Luokkayhteisössä onkin tärkeää huomioida tasapuolisesti sekä oppilaiden omat kyvyt (kompetenssi), ympäristön vaikutus suorituksen mahdollistajana tai estäjänä (autonominen toiminta), että sosiaalisen ryhmän osuus yksilön käytöksen ohjaajana (yhteenkuuluvuus), olipa tavoitteeksi annettu tehtävä mikä tahansa. Näiden näkökulmien esiintymistä selvitin aineistossani, joka koostuu Lukuklaani-hankkeen kyselytutkimukseen vastanneiden opettajien perusteluista kaunokirjallisen teoksen valintatavalle.

4 Tutkimustehtävä

Tämän tutkielman aineistona toimii vuonna 2017 kerätty Lukuklaani-hankkeen kyselyaineisto, josta käsiteltäväkseni valikoituivat kahden kysymyksen vastaukset. Tässä luvussa esittelen tarkemmin Lukuklaani-hankkeen, siihen vastanneiden opettajien taustatiedot sekä tutkimusongelmani, ja kerron lyhyesti tutkimusprosessini etenemisestä.

4.1 Lukuklaani-hanke

Lukuklaani on vuonna 2017 käynnistetty hanke, jolla pyritään lisäämään koululaisten lukuharrastusta ja kehittämään koulukirjastoja sekä käytännön toimin, että tutkimuksen keinoin. Hankkeen myötä koulut ovat saaneet lahjoituksena mm. lastenkirjallisuutta ja lukemiseen kannustavaa tukimateriaalia. Lukuklaani-hankkeen rahoittajina toimivat Suomen Kulttuurirahasto ja Kopiosto, ja sen tavoitteita tukemaan perustettiin Helsingin ja Turun yliopistoissa toteutettava tutkimushanke, jota johtaa Pirjo Hiidenmaa. Hankkeessa ovat mukana myös Satu Grünthal, Sara Routarinne ja Liisa Tainio. (Lukuklaani 2020; Grünthal ym. 2019.)

Hankkeen ensivaiheessa alakoulujen kirjallisuuskasvatuksen tilaa ja käytäntöjä kartoitettiin sähköisellä kyselyllä. Lukuklaani-info ja kutsu koulukirjastoja kehittävään hankkeeseen lähti kaikkiin Suomen alakouluihin ja yhtenäiskouluihin. Tutkimuskysely puolestaan lähti niihin kouluihin, jotka ilmoittautuivat mukaan koulukirjastohankkeeseen (hankekoulut), ja satunnaisotantaan kouluista, jotka eivät ilmoittautuneet (otoskoulut). Sama mekanismi toimi ruotsinkielisellä puolella. (Grünthal ym., 2019.) Syksyllä 2019 hanke laajeni myös yläkouluihin yhteistyössä Lastenkirjainstituutin kanssa (Lukuklaani, 2020). Hankkeen vaikuttavuutta selvitetään keväällä 2020 sekä webropol-kyselyn että haastatteluiden avulla (Aaltonen, 2019).

Alakoulujen kyselyyn vastasi marras-joulukuussa 2017 peräti 885 opettajaa (667+149 suomenkielistä ja 55+14 ruotsinkielistä) 310 koulusta, ja se on laajin koskaan toteutettu kartoitus alakoulujen kirjallisuuskasvatuksesta (Grünthal ym. 2019; Aaltonen, 2019). Hankekoulujen osuus vastanneista kouluista oli 249 ja otoskoulujen 61 (Aaltonen, 2019). Kysely sisälsi 58 kysymystä, joista osa oli suljettuja ja osa avoimia. Joidenkin suljettujen kysymysten loppuun oli annettu mahdollisuus täsmentää tietoja avovastauksella. (Lukuklaani, 2020.)

4.2 Vastaajien taustatiedot

Suomenkielisiä vastauksia tuli kyselyyn 816 kpl 288 koulusta. Näistä 231 oli hankekouluja ja 57 otoskouluja. Taulukoissa on esitelty suomenkielisten vastaajien taustatiedot sekä hanke- että otoskoulujen osalta.

Taulukko 1. Sukupuoli

| Oletko: | % |
|------------------|----------|
| Nainen | 84,3 |
| Mies | 15,2 |
| Muu | 0 |
| En halua vastata | 0,5 |

N=816

Taulukko 2. Työkokemus

| Kuinka pitkään olet toiminut opettajana? | % |
|---|----------|
| Alle vuoden | 2 |
| 1-5 vuotta | 14 |
| 6-10 vuotta | 14 |
| yli 10 vuotta | 71 |

N= 804

Taulukko 3. Koulutus

| Mikä on pedagoginen koulutuksesi? | % |
|--|----------|
| Luokan- ja aineen- tai erityisopettajan pätevyys | 97,8 |
| Muu pedagoginen koulutus | 0,7 |
| Ei muodollista pätevyyttä | 1,5 |

N= 804

Taulukko 4. Työnkuva

| Mikä on pääasiallinen opetustehtäväsi koulussa? | % |
|--|----------|
| Luokanopettaja | 79 |
| Aineenopettaja | 6 |
| Erityisluokanopettaja | 8 |
| Erityisopettaja | 4 |
| Muu | 2 |

N= 804

Merkillepantavaa on kyselyyn vastanneiden opettajien pitkä työkokemus. Peräti 71 % kyselyyn vastanneista opettajista on toiminut ammatissa yli 10 vuotta, ja vain 2 % on vastannut kyselyyn ensimmäisen työvuotensa aikana. Valtaosassa vastauksista opettajien tekemät pedagogiset ratkaisut perustuvat siis pitkään kokemukseen ja ovat oletukseni mukaan täten varsin luotettavia kuvaamaan vallitsevia käytäntöjä.

4.3 Tutkimuskysymykset

Ensisijaisena tutkimustehtävänäni on selvittää, kuinka paljon autonomiaa oppilaille oli annettu edellisen kaunokirjallisen teoksen valintaprosesseissa ja millaisia perusteluja autonomian tarjoamiseen tai rajaamiseen liittyy. Lisäksi pyrin löytämään opettajien avovastauksista kytköksiä motivaatioteorioihin ja yhdistämään ne erilaisiin, vastauksissa esiintyviin pedagogisiin käytäntöihin.

Ensimmäisessä ja toisessa tutkimuskysymyksessäni lähestyn tutkimusongelmaani kirjallisuuden eri valintatapojen näkökulmasta. Kiinnostukseni suuntautuu erityisesti siihen, miten opettajat perustelevat autonomian rajoittamista ja millaisia motivaatiopsykologisia näkökulmia siihen vastauksissa yhdistyy.

Kolmannessa tutkimuskysymyksessäni keskityn tarkastelemaan, kuinka paljon opettajat ovat käyttäneet vastauksissaan nimenomaan motivaatio-termiä ja minkälaisia itsemääräämisteorian perustarpeita siihen vastauksissa liitetään.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisia tapoja Lukuklaani-hankkeen kyselyaineiston opettajat kertovat käyttäneensä **viimeksi luetun kaunokirjallisen teoksen** valinnassa?
2. Miten opettajat perustelevat näitä valintatapoja ja millaisia yhteyksiä motivaatioteorioihin vastauksista on löydettävissä?
3. Minkälaisia näkemyksiä itsemääräämisteorian perustarpeiden ja motivaation yhteydestä opettajien vastauksista on löydettävissä?

Tutkimusmetodina päädyin käyttämään laadullista sisällönanalyysiä, joka käynnistyi induktiivisesti, mutta muuttui työn edetessä osittain abduktiivisesti, eli teoriaohjaavasti toteutetuksi. Myös tutkimustulosten tulkinnassa aineisto toimii sekä lähtökohtana että apuvälineenä teoreettiselle ajattelulleni, jolloin Eskolan & Suorannan (2008, 145) mukaan aineistoa kutsutaan hitaan ajattelun apuvälineeksi. Seuraavassa alaluvussa kuvaan tarkemmin tutkimuksen etenemistä ja analyysimenetelmiäni.

4.4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni aineistona toimivat Lukuklaani-hankkeen kyselyaineiston kysymysten 33 ja 34 suomenkieliset vastaukset sekä hanke- että otoskoulujen osalta. Ensimmäinen aineisto (N=592) käsitti suljetut vastaukset kysymykseen: ”Miten luettava kirja valittiin?” ja toinen aineisto (N=584) avoimet vastaukset kysymykseen: ”Kerro lyhyesti, miksi valinta tehtiin juuri näin”. Vaihtoehdot luettavan teoksen valintaan olivat:

1. Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle
2. Opettaja valitsi yksilöille tai ryhmille kirjan
3. Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehdoista
4. Oppilaat valitsivat täysin vapaasti
5. Muulla tavoin, miten?

Perustelun teoksen valintatavalle olivat kirjoittaneet lähes kaikki vastaajat, mikä teki aineistosta käsittelyn kannalta erittäin mielekkään. Perustelut vaihtelivat yhden sanan vastauksista useiden virkkeiden mittaisiin pohdintoihin, joissa tuotiin laajasti esiin oppilaiden haasteita ja vahvuuksia, opettajan pedagogista ajattelua tai saatettiin ottaa kantaa jopa koulutuspoliittisiin ratkaisuihin. Tyypillisimmät vastaukset olivat muutaman sanan tai yhden virkkeen mittaisia. Vain yksi perustelu osoittautui (oletettavasti ajatus- tai kirjoitusvirheen vuoksi) niin vaikeasti tulkittavaksi, että rajasin sen aineistosta pois. Näin ollen kysymyksen 34 koko korpus oli lopulta 583 vastausta.

Käsittelin molempien kysymysten vastauksia yhtenä kokonaisuutena, sillä en nähnyt hanke- ja otoskoulujen vertailua tutkimusongelmani kannalta tarpeelliseksi. Lisäksi Grünthal ym. (2019) toteavat, että koko kyselyn mittakaavassa vastauksissa ei ilmennyt merkittäviä eroja hanke- ja otoskoulujen välillä. Päädyin rajaamaan aineistostani pois ruotsinkielisten koulujen vastaukset välttääkseni väärinymmärrykset sekä väärät tulkinnot suomenkielisten vastausten lukumäärän ollessa riittävän runsas aineiston saturaatin kannalta.

Salon (2015) mukaan sisällönanalyysi on pitkään nähty laadullisen aineiston analyysimenetelmänä, jossa ideana on tiivistää ja luokitella aineistoa koodaamalla sitä kategorioihin. Näiden kategorioiden pohjalta aineistosta voidaan tehdä erilaisia tulkintoja. Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen (2010, 19) painottavat, että pelkkä luokittelu ei ole riittä-

vää aineiston analysoimista, vaan olennaista olisi aineiston tutkiminen analyyttisten kysymysten avulla ja teoriaan peilaten. Myös Salo (2015, 170) kritisoi pitkään vallalla käsitystä siitä, että sisällönanalyysiä voitaisiin yksittäisen metodin ohella pitää ”väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin” todeten, että ”sisällönanalyysistä ei ole tässä mainitussa merkityksessä käyttökelpoiseksi analyysin perustaksi, saati teoreettiseksi kehykseksi”. Sisällönanalyysin typistyessä tutkimuskäytännössä pelkäsi aineiston luokitteluksi ei siis saavuteta tieteellistä painoarvoa. Onkin huomioitava, että luokittelu on vasta analyysin alku ja varsinainen tutkimusote edellyttää sen kytkemistä teoriapohjaan ja tätä kautta jonkin uuden näkökulman tuottamiseen tutkittavasta ilmiöstä (Salon, 2015; Ruusuvaara ym., 2010).

Oma tutkimukseni käynnistyi induktiivisella aineiston käsittelyllä. Luin useita kertoja läpi Lukuklaani-hankkeen kyselyaineiston vastaukset kysymykseen 34 ”Kerro, miksi valinta tehtiin juuri näin.” Aluksi hahmotin opettajien vastauksista neljä pääkategoriaa, jotka vaikuttivat toistuvan säännöllisesti. Käytyäni aineiston läpi muutaman kerran päädyin nostamaan kategorioiden määrän kuuteen. Nämä kategoriat olivat:

1. perusteluna innostus, kiinnostus ja motivaatio
2. perusteluna luku- ja kielitaito
3. perusteluna yhteisölliset työtavat
4. perusteluna pieni raja- tai yläteema
5. perusteluna kirjavinkkaus
6. muut perustelut

Seitamaa-Hakkaraisen (2014) mukaan sisältöluokkien valinta ja määrittely ovat tärkeimmät vaiheet sisällön analyysissä ja luokittelurunko syntyy harvoin täysin suoraviivaisesti. Aloittaessani aineiston varsinaista systemaattista luokittelua jouduin jälleen muokkaamaan omaa ajattelua todetessani, että kategoriaan ”muut perustelut” päätyi huomattavan paljon teosten saatavuuteen liittyviä mainintoja. Aloin myös pohtia toistuvasti vastauksissa esiintyvän lukudiplomin luokittelua omaan kategoriaansa ”pieni raja- tai yläteema”-luokan sijaan, sillä syvennyttyäni vastauksiin totesin, että pedagoginen tarkoitus oli molemmissa erilainen. Opettajan asettaessa pienen rajauksen tai yläteeman, oli kyseessä näkemykseni mukaan useimmiten oppilaiden ohjaaminen heidän kompetenssinsa mukaisen kirjallisuuden pariin. Lukudiplomin käyttöön liittyi selvästi enemmän autonomisuutta ja kompetenssin tukemista siitä näkökulmasta, että oppilailla oli paljon valinnanvaraa tai jopa mahdollisuus liittää diplomiinsa itse ehdotettuja teoksia, mikäli opettaja katsoi ne sopiviksi.

Seitamaa-Hakkarainen (2014) toteaa, että aineiston analyysi alkaa yleensä yleiskuvan luomisella koko aineistosta, ja kvalitatiiviselle sisällönanalyysille tyypillistä on kategorioiden kehittyminen ja muuttuminen analyysiprosessin edetessä. Vuorovaikutus aineiston kanssa ja luokittelun joustavuus on jatkuvaa, vaikka analyysi onkin luonteeltaan systemaattista. Etukäteen määritellyjä sisältöluokkia ei siis tulisi liian tiukasti noudattaa, vaan antautua syklisyydelle.

Lopulta päädyin jakamaan aineistoni merkitysyksiköt peräti kahdeksaan alakategoriaan, eli luomaan saatavuustekijöille ja lukudiplomille omat luokkansa. Lopulliset perusteluluokat määräytyivät seuraavasti:

1. innostus, kiinnostus ja motivaatio
2. luku- ja kielitaito
3. yhteisölliset työtavat
4. saatavuustekijät
5. pieni raja-alue tai yläteema
6. kirjavinkkaus
7. lukudiplomi ohjaamassa
8. muut perustelut

Päädyttyäni kahdeksan kategorian luokittelumalliin tarkastelin tutkimukseni runkoa vielä hahmottelemaani teoreettista taustaa vasten ja pohdin kriittisesti, onko vastausten teemoittelu kahdeksaan osaan teoreettisen viitekehyksen kannalta liian monimutkaista tai toisaalta liian hataraa ja keinotekoisia. Aineistoni ollessa varsin laaja päädyin kuitenkin siihen, että teemoittelun tulee olla tiivistä, eikä liian suurpiirteistä. Koska halusin tuoda esiin sekä yksilökeskeiset motivaatiotekijät että sosiaalipsykologisen näkökulman, oli kategorioiden määrä lopulta luonteva, ja pystyin yhdistämään jokaiseen kategoriaan vähintään yhden vahvan teoreettisen näkökulman.

Omassa tutkimuksessani aineisto oli aloittaessani valmiina, ja teoreettinen tausta vain hahmotelmana mielessäni. Kun totesin aineiston vastaavan siihen teoriaan, jota olin suunnitellut, aloitin varsinaisen teoriaosuuden kirjoittamisen. Voisikin todeta, että tutkimukseni alkoi aineistolähtöisenä sisällönanalyysinä, joka muotoutui teoriaohjaavaksi analyysiksi työn edetessä.

Salo (2015) toteaa, että teorialähtöisyys ja teoriaohjaavuus ovat ”hämäriä” tapoja tehdä sisällönanalyysiä. Hänen mukaansa aineiston tulisi ajatella teorian kanssa, sen sijaan että se analysoitaisiin teoriasta käsin. Koski (2011, 128-129) puolestaan kuvaa teorian roolin tilaksi, joka luodaan ilmiön ajattelemista varten ja analyysin aktiiviseksi keskustelukumppaniksi. Hänen mukaansa teoreettiset käsitteet ja ajattelu herkistävät tutkijan ymmärrystä, ja ne voivat myös muuttua tutkimuksen aikana. Kosken mukaan teoreettista ajattelua ei kannattaisikaan aluksi kirjoittaa viimeisteltyyn muotoon, sillä sen rooli on tukea tutkittavan aineiston ymmärrystä ja täydentyä analyysin edetessä. Salo (2015) näkee, että teoriapohjan tulisi olla valmiina ennen aineiston keruuta, kun taas Ruusuvuori ym. (2010) painottavat aineiston läpikotaista tuntemista dialogin syntymiseksi teorian kanssa. Eskolan ja Suorannan (2008) mukaan teoriaa voidaan käyttää joko keinona tai päämääränä. Aloittelevalle tutkijalle ristiriita on melkoinen ja tutkimusprosessin hahmottaminen etenkin Salon näkökulmasta hyvin haastavaa. Toisaalta Koski (2011, 130) painottaa, että: ”Tutkimusongelma on tutkimuksen punainen lanka, joka perustelee kaikki tutkimuksen valinnat.”

Päätettyäni kahdeksan alakategorian mallista ja liitettyäni jokaiseen kategoriaan relevantin teoreettisen kehyksen analysoin kaikki avovastaukset huolellisesti, eli suoritin lopullisen, aineistolähtöisen sisällönerittelyn. Laadullisen käsittelyn konsepti muotoutui siis sekä aineiston että teorian ohjaamana Seitamaa-Hakkaraisen (2014) kuvaaman syklisyyden muodossa. Monissa vastauksissa esiintyi useita perusteluja, jotka teemoittelin jokaisen erikseen. Kaiken kaikkiaan merkitysyksiköitä oli erotettavissa koko aineiston 583 vastauksesta 693 kappaletta. Merkitysyksikköä saattoi vastauksesta riippuen edustaa yksittäinen sana, kokonainen virke tai sen osa. Alla on kuvattuna vastaus, josta erottui kaksi eri merkitysyksikköä:

Opena valitsin vaihtoehdot, jotta taso on sopiva (2). Oppilaat valitsivat, jotta heräisi mielenkiintoa (1).

Esimerkkivastauksessa ensimmäinen lihavoitu virke asettuu kategoriaan *luku- ja kielitaito* (2), kun taas toinen lihavoitu virke asettuu kategoriaan *innostus, kiinnostus ja motivaatio* (1).

Opena valitsin vaihtoehdot, jotta taso on sopiva (2). **Oppilaat valitsivat, jotta heräisi mielenkiintoa (1).**

Kun olin saanut luotua kehyksen tutkimukseni toteuttamiselle kategorioiden ja merkitysyksiköiden muodossa, saatoin havainnoida, miten opettajien perustelut jakautuivat koko aineistossa. Tutkimukseni kannalta tärkeintä oli kuitenkin selvittää, miten perustelut suhteutuvat opettajien käyttämiin, kysymyksen 33 valintatapoihin. Tutkimuksen seuraavassa vaiheessa käsittelin jokaisen valintatavan vastaukset erikseen ja laskin merkitysyksiköt kunkin valintatavan takana. Tässä vaiheessa perusteluiden määrässä alkoi erottua selkeitä eroavaisuuksia. Esim. kategorioiden 1 (innostus, kiinnostus ja motivaatio) ja 2 (luku- ja kielitaito) maininnat, joita koko aineistossa esiintyi lähes yhtä paljon, jakautuivat merkittävästi eri valintatapojen välillä. Vastausten lopullinen jäsentely siis toteutui kysymyksen 33 tuottaman, kvantitatiivisen datan pohjalta. Tässä vaiheessa tutkimusta opettajien vastauksista alkoi erottua yhä selkeämmin yhteys myös teoreettisiin näkökulmiin, vaikka varsinaista teoreettista sanastoa ei perusteluissa juurikaan käytetty. Tutkimuskysymykset, jotka olivat eläneet tutkimusprosessin aikana, alkoivat nyt tarkentua lopulliseen muotoonsa.

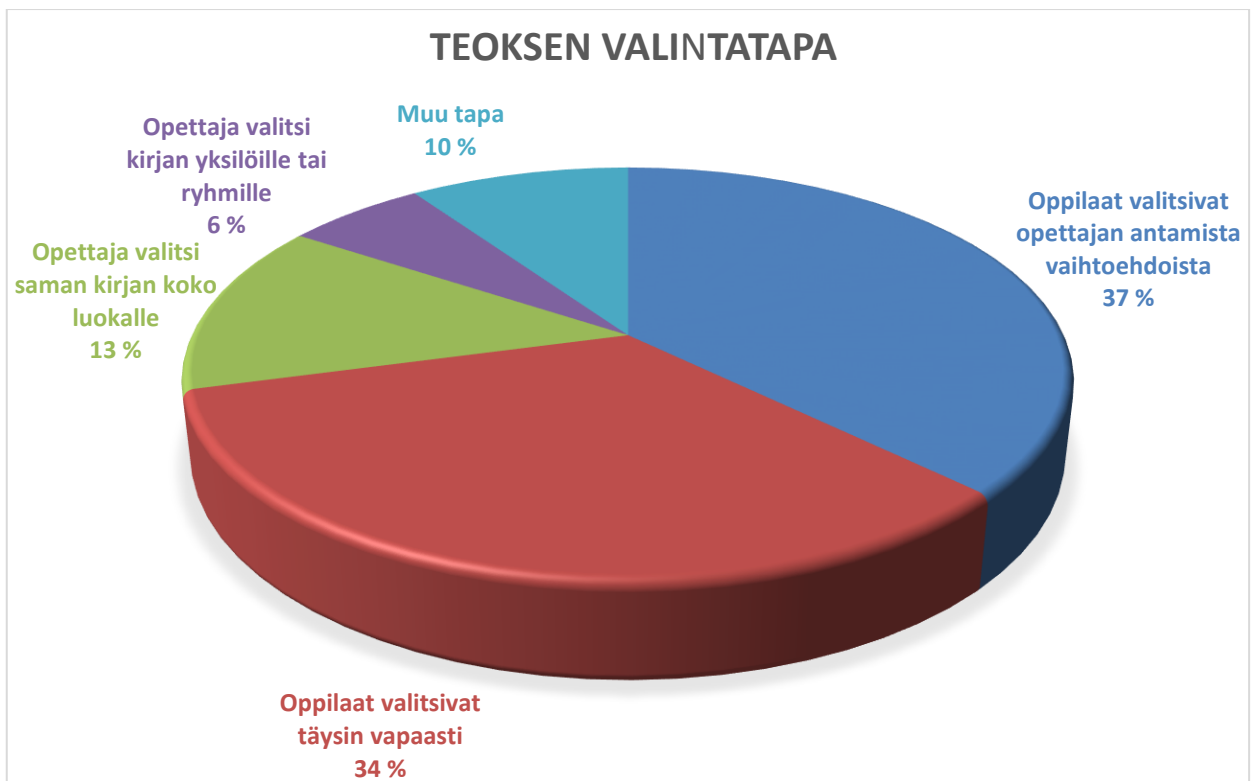
Aineiston aktiivisen käsittelyn aikana aloin erottaa myös itsemääräämisteorian perustarpeiden heijastelun eri perustelujen yhteydessä. Vaikka en ollut asettanut varsinaisia työhypoteeseja etukäteen, ei tutkimuksen tässä vaiheessa tuloksista noussut esiin mitään, mikä olisi yllättänyt itseni tutkimuksen tekijänä. Lopulta koin epävarmuutta siitä, olinko antanut subjektiivisuudelle liikaa valtaa tulkinnoissani. Eskola & Suoranta (2008, 187) huomauttavat, että hypoteeseja on mahdollista keksiä myös tutkimuksen aikana, ja uudet hypoteesit ohjaavat parhaimmillaan tutkimusta uuteen suuntaan. Keskittyessäni tutkimuksen viimeiseen vaiheeseen asetinkin työhypoteesiksi oletuksen, että itsemääräämisteorian perustarpeista autonomia ja kompetenssi esiintyisivät vastausjoukossa hie-man yhteenkuuluvuutta useammin.

Kolmas tutkimuskysymykseni keskittyi puhtaasti motivaation käsitteen tarkasteluun. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa kävin läpi koko aineiston vielä kerran etsien kysymyksen 34 vastauksista kaikki maininnat motivaatiosta, lukumotivaatiosta tai motivoitumisesta. Näin toimien aineisto rajautui 47 avovastaukseen. Analysoin nämä vastaukset keskittyen nimenomaan motivaatioon vaikuttaviin tekijöihin, ja tarkastelin näiden tekijöiden jakautumista autonomian, kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden käsitteiden alle. Tutkimuksen tässä vaiheessa oma työhypoteesini osoittautui virheelliseksi, ja tulokset olivat yllättävämmät kuin aiempien tutkimuskysymysten kohdalla. Seuraavassa pääluvussa kuvaan tutkimustuloksiani.

5 Tutkimustulokset

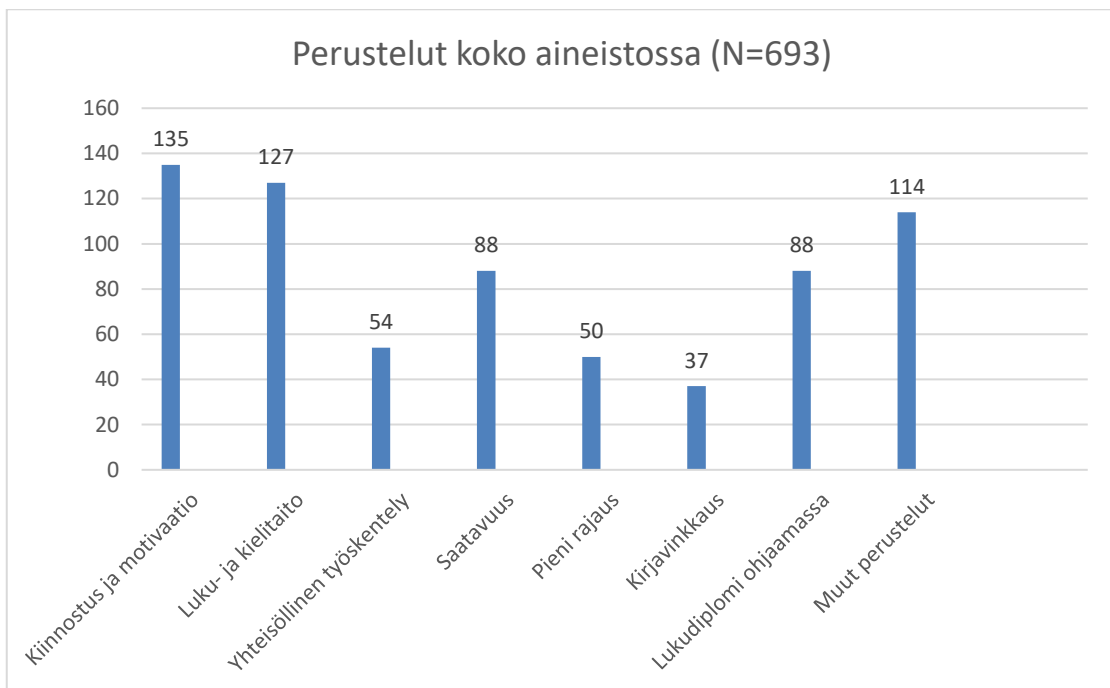
5.1 Teoksen valinta ja perustelut

Lukuklaani-hankkeen kyselyn kohdassa 33 opettajat vastasivat kysymykseen ”Miten luettava kirja valittiin?” edellisen opetusryhmässä luetun kokonaisteoksen osalta. Vastausvaihtoehdoista vähiten (N=36/592) käytettiin tapaa, jossa opettaja valitsi kirjan yksilöille tai ryhmille. Toimintamallia, jossa opettaja valitsee saman kirjan koko luokalle, esiintyi valmiista vastausvaihtoehdoista toiseksi vähiten (N=80/592). Eniten opettajat olivat suosineet tapaa, jossa oppilaat valitsivat teoksensa opettajan antamista vaihtoehdoista (N=221/592). Lähes yhtä paljon oli käytetty tapaa, jossa oppilaat valitsivat luettavan teoksen täysin vapaasti (N=198/592). Muita valintatapoja käytettiin jonkin verran (N=57/592), ja niiden sisältöä käsittelemme tarkemmin alaluvussa 5.2.5.



Kuvio 2. Teoksen valintatavat (N=592)

Kysymyksessä 34 opettajat kertoivat perustelunsa teoksen valintatavalle. Näistä näkemyksistä nousi esiin paljon yhtäläisyyksiä, tärkeitä pedagogisia huomioita ja mielenkiintoisia toimintamalleja. Jaoin opettajien avovastausten (N=583) perustelut kahdeksaan eri kategoriaan (kuvio 3). Monessa vastauksessa esiintyi kaksi tai useampia perusteluja, jotka teemoittelin kunkin erikseen. Yhteensä erilaisia perusteluja oli löydettävissä avovastauksista 693 kpl, ja kuviossa 3 on esitelty kaikkien vastausten valintatavat yhteenlaskettuina. Alaluvuissa 5.2.1 - 5.2.5 tarkastelen, millä tavoin perustelut jakautuvat teoksen valintatapojen suhteen ja millaisia yhteyksiä teoreettiseen viitekehykseeni niistä on löydettävissä.



Kuvio 3. Avovastausten perustelut teemoiteltuina

Lukuinto-kategoriaan (N=135/693) luokittelin kaikki ne vastaukset, joissa viitataan oppilaiden innostukseen, kiinnostukseen ja motivaatioon. Luku- ja kielitaito-kategoriassa (N=127/693) puolestaan on huomioitu kaikki ne vastaukset, joissa esiintyi maininta oppilaiden teknisestä lukutaidosta tai kielitaidosta. Useissa opettajien vastauksissa maininnat innostuksesta ja kiinnostuksesta sekä taitotasoa vastaavan teoksen löytämisestä esiintyivät rinnakkain. Kielitaidon osalta esiin nousi myös S2-oppilaiden tarvitsema erityishuomio kirjallisuuskasvatuksessa, jotta he saisivat lukukokemuksestaan palkitsevan ja kiinnostavan. Avovastauksissa olikin nähtävissä opettajan pedagoginen vastuu sopivan teoksen tarjoamisessa kielitaidoltaan heikommille oppilaille.

Yhteisöllinen työskentely-kategoriaan (N=54/693) laskin kuuluvaksi kaikki ne perustelut, joissa mainittiin yhteiset sisältötehtävät parille, pienryhmälle tai koko luokalle, lukupiirityöskentely sekä muut ryhmätyöt ja projektit. Saatavuustekijät-kategoriaan (N=88/693) puolestaan sisältyvät kaikki ne maininnat, joissa viitattiin teosvalikoiman ja saatavuuden asettamiin rajoituksiin tai mahdollisuuksiin. Tämän kategorian vastauksissa esiintyi paljon esimerkkejä kirjastojen kanssa tehtävästä yhteistyöstä ja myös tärkeitä huomioita koulujen kirjavalikoimista.

Pieni raja-alue-kategoriaan (N=50/693) luokittelin vastaukset, joissa kirjan valintaa ohjasi jonkinlainen yläteema tai oppilaiden taitotasoon liittyvä ohjeistus, kuten vaatimus vähimmäissivumäärästä. Johtuen Lukuklaani-kyselyn ajankohdasta (joulukuu 2017) vastauksissa esiintyi jonkin verran Suomi 100-tematiikkaa, ja siihen liittyen esim. suomalaisiin nuortenkirjailijoihin tutustumista. Muutamassa vastauksessa korostui monialainen työskentely tietyn aihepiirin ympärillä, jolloin myös kirjallisuuden valinta oli sidottu kokonaisuuteen sopivaksi.

Kirjavinkkaus-kategoriaan (N=37/693) luokittelin vastaukset, joissa opettaja vinkkaa teoksia oppilaille, oppilaat vinkkaavat toisilleen, oppikirja tarjoilee lukuvinkkejä tai kirjaston henkilökunta esittelee luokalle kiinnostavia kirjoja. Lukudiplomi-kategoriaan (N=89/693) päätyivät maininnat erilaisista diplomeista ja sen sukulaisista. Opettajien vastauksissa diplomi esiintyi usein ohjaavana, jolloin sen suorituksessa myös joustettiin lukuinnon säilyttämiseksi. Monissa vastauksissa huomautettiin, että oppilaat saavat ehdottaa ja sisällyttää diplomiin itseään kiinnostavia kirjoja virallisen diplomilistan ulkopuolelta, kunhan opettaja on ne hyväksynyt.

Viimeisessä kategoriassa ”muut” (N=114/693) esiintyi moninaisia muita perusteluja, joiden joukossa kuului opettajien kokemus ja idearikkaus. Monissa vastauksissa kävi ilmi, että opettajat käyttävät kirjallisuuden valinnassa vaihtelevia tapoja, joista vuorossa oli tällä kertaa kyselyssä mainittu tapa. Esiin nousivat myös kokeilukulttuuri, uusien toimintamallien harjoittelu ja oppilaiden harjaantuneisuus tai toisaalta taitojen puute. Muut- kategoriaan kuului myös monia mielenkiintoisia, yksittäisiä perusteluja esimerkiksi huoltajien osallistamisesta ja muista pedagogisesti innovatiivisista tavoista toteuttaa kirjallisuuskasvatusta.

5.2 Valintatavat

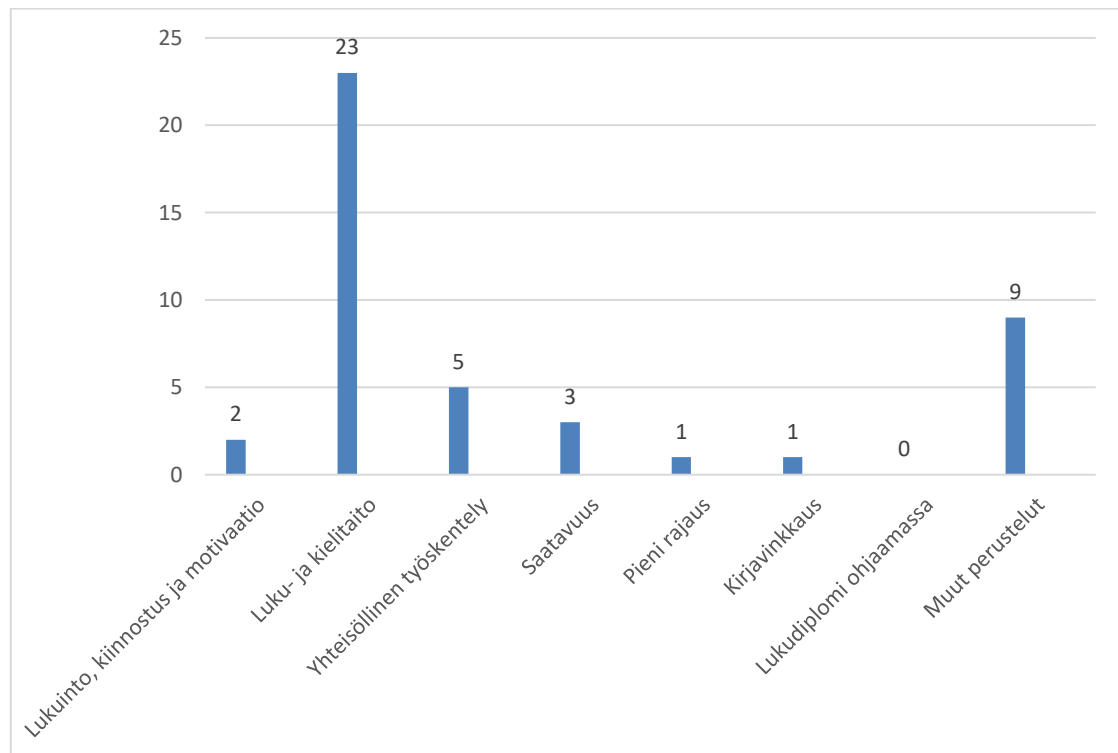
Käsittelen kysymyksen 33 valintatavat järjestyksessä aloittaen vähiten käytetystä opettajan valinnasta ja päättäen eniten käytettyyn vaihtoehtoista valitsemiseen. Viimeisenä esittelen, millaisia vastauksia opettajat olivat kirjoittaneet kohtaan ”muulla tavoin”. Jokaisen valintatavan kohdalla esittelen sen yhteydessä käytettyjen perustelujen jakautumisen ja keskityn tarkastelemaan yleisimpien perustelujen tematiikkaa sekä yhteyttä tutkimukseni teoreettiseen taustaan.

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) perustarpeet heijastelivat monista perusteluista, ja esitän jokaisen valintatavan yhteydessä näkemykseni niiden suhteesta toisiinsa. Systemaattista taulukointia kompetenssin, autonomian ja yhteenkuuluvuuden esiintyvyydestä en kuitenkaan tässä yhteydessä koe mielekkääksi, sillä tulosten pohjana toiminut kysymyksenasettelu (”Miksi valinta tehtiin juuri näin?”) ohjasi tuomaan esiin muitakin näkökulmia kuin oppilaiden motivoitumisen. Tärkeämpää tässä yhteydessä onkin kiinnittää huomiota siihen, miten opettajien perustelut jakautuivat tutkimusrungon kahdeksaan eri alakategoriaan. Viimeisessä tutkimuskysymyksessä, jota käsittelen alaluvussa 5.3, tarkennan näkökulmani tiiviimmin motivaation käsitteen ja itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) psykologisten perustarpeiden ympärille.

Teoksen valintatapoja käsitellessäni nostan kussakin luvussa esiin opettajien avovastauksia, joissa on pedagogisesti mielenkiintoisia huomioita. Sitaattien perään olen merkinnyt lainatun opettajan vastaajanumeron sekä luokan tai luokat, joita opettaja on Lukuklaani-kyselyssä ilmoittanut opettavansa, mikäli se on vastauksista tulkittavissa. (Osa opettajista oli merkinnyt kyselyyn opettavansa kaikkia luokkatasoja 1-6, ja tällaisessa tapauksessa on mahdotonta tehdä varmaa tulkintaa siitä, minkä luokan työskentelyyn sitaatti viittaa.) Sitaatit ovat alkuperäisessä muodossaan, eli niiden mahdollisia kirjoitusvirheitä ei ole korjattu. Korostaakseni lainausten keskeisintä sisältöä olen lihavoanut niiden ydinkohdat.

5.2.1 Opettaja valitsi kirjan yksilöille tai ryhmille

Tapaa, jossa opettaja valitsi luettavan teoksen yksilöille tai ryhmille, käytti 36 vastaajaa, eli 6% kaikista vastanneista. Perusteluissa (N=44) esiintyi eniten luku- ja kielitaitoon liittyviä mainintoja (N=23) sekä muita syitä (N=9). Lukudiplomia ei mainittu perusteluissa kertaakaan.



Kuvio 4. Avovastausten perustelut, kun opettaja valitsi luettavan teoksen yksilöille tai ryhmille

Itsemääräämisteorian psykologisista perustarpeista painottui perusteluissa eniten kompetenssin kokemus, jonkin verran yhteenkuuluvuuden tunne ja vähiten autonomian rooli. Luku- ja kielitaitoon liittyvissä maininnoissa opettajat toivat esiin oppilaiden eroja ja haasteita sopivantasoisien luettavan valinnassa, sekä oman vastuunsa oikeanlaisten kirjojen tarjoajana. Vastauksissa esiintyi paljon taitotasoon liittyviä perusteluja, jotka heijastelevat halua vaikuttaa oppilaiden kokemukseen omasta pystyvyysodotuksestaan:

Opettajana tiedän parhaiten jokaisen lukutaidon ja sen, minkä kirjan oppilaat pystyvät lukemaan. (194, 2. luokka)

Opettaja osasi huomioida **jokaisen oppilaan tason**. (28, 1.-2. luokka)

Taitojen edistämisen ja motivaation kehittymisen kannalta pystyvyysodotuksen vahvistamisella on keskeinen merkitys (Bandura, 2006) ja vasta taitojen karttuminen mahdollistaa laajemman autonomian (Giesinger, 2019). Erityisesti aloittelevalla lukijalla on tärkeää olla tukenaan kokenut aikuinen, jonka ohjauksessa oma pystyvyysodotus saa tukea. Opettajien vastauksissa oli nähtävissä yhteyksiä taitotason ja valinnanvapauden keskinäisestä riippuvuudesta; taidoiltaan vielä haparoivaa oppilasta ohjataan vahvemmin oikean tasoisen materiaalin pariin:

Oppilaat tarvitsevat aikuisen apu kirjavalinnoissa, **jotta osaavat valita lukutaidolleen sopivia** kirjoja (462, 1.-3.luokka)

Saimme hyvät suositukset ja yritimme niiden perusteella valita sellaiset kirjat, jotka oppilaamme jaksavat lukea. **Osa oppilaista ei vielä tunnu hahmottavan minkä pituisen kirjan jaksavat lukea.** Yritimme keksiä myös kirjoja, jotka **olisivat johonkin sarjaan kuuluvia, jolloin oppilaat voisivat jatkaa tuon sarjan lukemista**, jos se on mieluinen. (31, 3.-4.lk)

Myös kategoriassa 'muut perustelut' esiintyi heijastelua pystyvyysodotuksen vahvistamisesta. Aloitteleville lukijoille haluttiin tarjota kokonais kirjankokemusta, joten tietyt hyväksi koetut teokset valikoituvat opettajien toimesta käsittelyyn – Mikäli kirja oli aiemmin havaittu pidetyksi saman ikäisillä ja tyyppisillä oppilailla, tuli se mieluusti valittua uudelleen. Osassa vastauksista kuului lisäksi vahva oppilaantuntemus ja opettajan vankka kokemus kirjallisuuskasvatuksesta. Eräs vastaaja jopa totesi etsivänsä jokaiselle oppilaalleen 'oman näköisensä kirjan'.

kokemuksesta tiedän että se kiinnostaa lapsia (397)

Koko luokalle sopiva, ei kovin pitkä, mutta ei lyhytkään, mukaansatempaava lasten romaani, **jonka opettaja katsoi sopivaksi.** (288, 6.lk)

Yhteisöllisiä työtapoja edustavissa vastauksissa esiintyi rinnalla myös mainintoja oppilaiden taitotasosta. Sosiaalisissa konteksteissa, joita pari- tai ryhmätyöt tässä tapauksessa edustavat, onkin tärkeää huomioida, että kaikki psykologiset perustarpeet tulevat mahdollisimman hyvin tyydytetyiksi (Deci & Ryan, 2012). Jos oppilaiden taitotasot ovat hyvin kaukana toisistaan, saattaa heikoimpien kompetenssin kokemus kärsiä ja sen seurauksena myös yhteenkuuluvuuden tunne vaarantua. Opettajien vastauksissa näkyi, että ryhmittelyt oli toteutettu taitotasot huomioiden:

Yritin laittaa lukutaidossaan **samantasoisia** lukemaan yhdessä, koska **kirjaa luettiin lukupiireissä välillä myös ääneen**. (762)

Tänä vuonna luemme kirjoja **lukupiireittäin**. Ope valitsee kirjat lasten **tason mukaan**. (783, 4.lk)

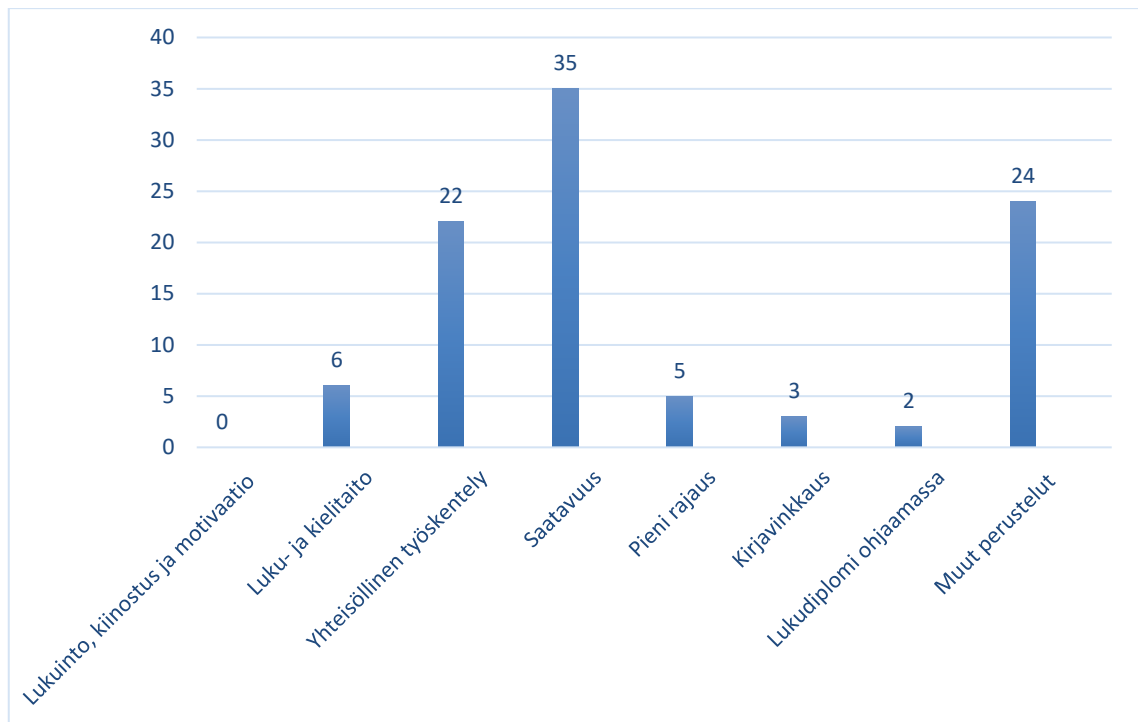
Yhteinen työskentely, jossa jokaisella osallistujalla on mahdollisuus kokea henkilökohtaista kompetenssin tunnetta, edistää onnistuessaan myös positiivisten emootioiden viiriämistä ryhmässä. Oppimistavoitteiden suhteen positiivisen affektiivisen ilmapiirin merkitys on huomattava; se vaikuttaa kognitiiviseen suorituskkyyn, ja parantaa mm. työmuistin toimintaa (Yang ym., 2013; Sajaniemi & Krause, 2012). Koska emootiot voidaan jakaa kollektiivisesti (Lerner, ym., 2015), on yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntyminen todennäköisempää silloin, kun ryhmässä työskentely tuottaa osallistujilleen iloa. Näin olen oppilaiden oikeanlaisella ryhmittelyllä voidaan nähdä olevan suuri pedagoginen merkitys.

Saatavuustekijät eivät olleet yleinen perustelu tämän valintatavan yhteydessä, mutta yhdestä vastauksesta oli tulkittavissa ajatus, että opettaja olisi halunnut luetuttaa oppilaillaan yhteisen teoksen, mutta joutui valitsemaan yksilöille eri kirjat valikoiman rajallisuuden vuoksi.

Kaikille ei riittänyt samaa kirjaa. (406, 2.lk)

5.2.2 Opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle

Tapaa, jossa opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle, oli käyttänyt vastaajista n.13 %, eli 80 opettajaa. Perusteluissa (N=97) esiintyi eniten saatavuustekijöihin liittyviä mainintoja. Myös yhteisölliset työtavat ja muut syyt olivat yleisiä perusteita opettajan valinnalle. Innostukseen ja motivaatioon viittaavia perusteluja ei esiintynyt maininnoissa kertaakaan, mikä on huomion arvoista. Yhteisöllisyyttä painottavien työtapojen johdosta itsemääräämisteorian psykologisista perustarpeista painottui perusteluissa eniten yhteenkuuluvuuden tunne. Kompetenssiin liittyviä perusteluja esiintyi jonkin verran, mutta autonomian rooli jäi vastauksissa melko vähäiselle huomiolle.



Kuvio 5. Avovastausten perustelut, kun opettaja valitsi saman kirjan koko luokalle

Tässä valintatavassa perusteluissa korostui kirjojen saatavuus koko oppilasryhmälle. Vastauksissa tuotiin esiin riittävän kattavien kirjasarjojen löytyminen opetusryhmälle joko luokkakirjastosta, koulun valikoimista, kirjastoautosta tai kunnan kirjastosta. Monessa vastauksessa kuului opettajan positiivinen kokemus luettavasta kirjasta, ja edellisen alaluvun vastausten tapaan myös oppilaiden taitotason huomioiminen kirjan valinnassa. Kolmessa vastauksessa esiintyi saatavuustekijöiden rinnalla perustelu, jossa teosta oli vinkattu oppilaille, ja muutamasta vastauksesta oli löydettävissä pieni rajaus saatavuustekijöiden ohessa.

Kirja oli Rovaniemen oheislukemistosta löytyvä kirja. **Kyseisestä kirjasta puhuttiin oppilaiden suomen kielen oppikirjassa.** (128, 4.-6.lk)

Äidinkielessä oli **tietty kirjailija aiheena** ja siksi päätimme lukea tämän kirjailijan kirjan ja kun vielä hänen kirjoittamansa kirja sattui olevan saatavilla koulun omassa kirjastossa koko luokalle. (140, 4.lk)

Yhteisen teoksen äärellä työskenneltäessä työtapoihin liittyvät maininnat olivat luonnollisesti yleisiä. Muutamissa vastauksissa opettajat toivat esiin, että kyseessä oli luokan ensimmäinen kokemus lukupiirityöskentelystä. Tällöin kaikille yhteinen teos mahdollistaa helposti uudenlaisen työtapojen harjoittelun. Vastauksissa esiintyi myös kirja-elokuva-yhdistelmän käyttöä. Muutamassa perustelussa nousi esiin luokan yhteinen halu käsitellä

sisällöllisesti samaa kirjaa. Yhteinen teos onkin oivallinen tapa toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita lukukokemuksen jakamisesta ja sen herättämien kysymysten mietiskelystä (POPS, 2014, 164) yhdessä vertaisten kanssa.

Kirja sopi eritasoisille lukijoille ja **sisälsi pohdittavaa**. Ei liian helppo eikä vaikea yhteiseksi lukemiseksi. (154, 4.lk)

Saman kirjan lukeminen **mahdollistaa ajatusten vaihdon ja yhteisten tehtävien tekemisen** kirjan avulla oppilaiden kesken. (477, 6.lk)

Yhteisen toiminnan äärellä oppilaiden on mahdollista motivoitua kirjallisuutta kohtaan kiinnittyneen säätelyn (Vasalampi, 2017) tasolla, mikäli he kokevat arvostuksen vertaisten parissa tärkeäksi. Myös monipuolisten työtapojen käyttö tukee motivoitumista; toiminnallisuus, vaihtelevat oppimisympäristöt ja pelillisuus voivat auttaa tukemaan oppilaiden itseluottamusta (Arffman & Nissinen, 2015) ja kiehtoa heitä. Vastausten joukossa olikin esimerkkejä yhteisen teoksen tematiikkaan liittyvistä monipuolisista työtavoista:

Kaksi luokkaa eli 3.-4 lukivat saman kirjan liittyen Taikatalvi-projektiin. Opet ajattelivat saavansa siitä eniten MOKiin erityisesti YLTiin ja kuvikseen **mm. diorama ja imovie-elokuvia, kirja-analysejä**, (705, 4.lk)

Yhteenkuuluvuuden tunne ja sen varaan taitavasti rakennettu oppimistilanne voi osaltaan tukea myös pystyvyyden kokemusta. Tällöin motivaatioasteikolla (Deci & Ryan, 2012) liikkuminen on mahdollista, vaikka oppilas ei olisi alun perin päässyt itse vaikuttamaan saamaansa tavoitteeseen. Opettajien vastauksista oli löydettävissä tärkeitä huomioita yhteisöllisen työskentelyn merkityksestä pystyvyyssodotukselle (Bandura, 2006):

Yhdessä luettiin, **saada huomaamaan, kuinka helppoa kirjan lukeminen on** ja miten mielenkiintoista ja ilahduttavaa on lukea tarinaa. (627, 3.lk)

Moley ym. (2011) painottavat, että oppilaat tarvitsevat mahdollisuuksia sitoutua teksteihin syvemmillä tasolla ja jakaa lukukokemuksiaan (myös Edmunds & Bauserman, 2011; Applegate & Applegate, 2011). Tällä he viittaavat keskusteluihin, kysymysten esittämiseen ja arvioivaan ajatteluun kirjallisuuskasvatuksessa. Omien mielipiteiden muodostaminen ja erilaisten mielipiteiden kuunteleminen tulisi nähdä arvokkaana osana oppimisprosesseja. Tähän yhteinen teos vastaa erinomaisesti:

Kunnankirjastossa on suppea valikoima kirjoja, joita riittää koko luokalle, valitsin luokkatasolle sopivan ja sellaisen, joka vastasi suunnittelemani kirjallisuuskeskustelun tavoitteita. Koen hyväksi lukea myös niin, että kaikilla on sama kirja, voimme keskustella ja työstää kaikkea yhdessä, **oppilaat oppivat myös toisiltaan silloin syvemmin. Tämä tukee etenkin heikompien lukijoiden luetun ymmärtämistä ja tekstintulkintataitoja.** (273, 3.-6.lk)

Muut syyt- kategoriassa esiintyi useita mainintoja, joissa kerrottiin kirjan valintatavan vaihtelevan opetusryhmässä, ja vuorossa olevan tällä kertaa opettajan valinta. Myös työskentelyn toteutuksen helppous ja selkeys nousivat perusteluissa esiin. Eräällä vastaajalla korostui vahva pedagoginen vastuu oppilaiden lukutaidon kehityksestä:

Oppilaat lukevat yleensä itse valitsemiaan kirjoja esim. suorittaessaan lukudiplomin tehtäviä. **Osa oppilaista valitsee pääsääntöisesti itselleen liian helppo-lukuisia kirjoja päästäkseen tehtävistä mahdollisimman helpolla.** Lisäksi osa oppilaista "näyttelee" lukevansa kirjaa. **Lukutaidon kehittymisen kannalta ha-lusin vaihteeksi vaikuttaa siihen, millaista kirjaa jatkuvana lukuläksynä lue-taan.** Kun oppilailla on sama kirja luettavana, pystyn luku-urakan päätteeksi seuraamaan, että kirja on todellakin luettu. Kirjaan liittyvien tehtävien avulla pystyn myös seuraamaan, että kirja on luettu ajatuksella ja ymmärretty. (482, 4.lk)

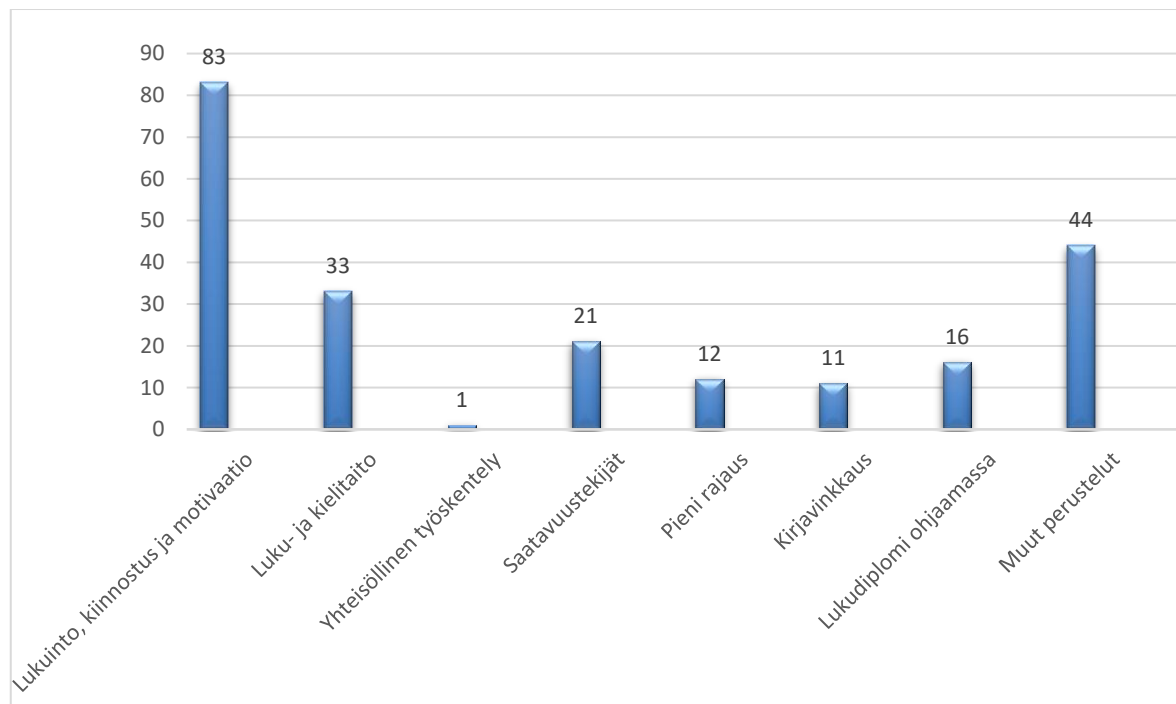
Alisuoriutuminen saattaa olla joidenkin oppilaiden kohdalla heijastus kompetenssin kokemuksen heikkoudesta ja matalasta pystyvyysodotuksesta (Bandura, 2006). Toisaalta se voi johtua myös siitä, että oppilas ei ole tottunut ponnistelemaan taitojensa äärirajoilla, vaan on ennen kaikkea mukavuudenhaluinen. Tällöin tilanteeseen on pedagogisesti ammattitaitoista vastata vaatimalla oppilaita siirtymään seuraavalle tasolle. Giesinger (2019, 219) viittaa tähän todetessaan lasten tarvitsevan aikuisia oman kapasiteettinsa kehittämiseen autonomisuutta kohti kasvaessaan. Kun opettaja puskee oppilaitaan lukutaidon kehittymisen suuntaan, hän täyttää myös opetussuunnitelman tavoitteita oppilaiden ohjaamisesta näiden taitotasoa vastaavan kirjallisuuden pariin (POPS, 2014). Taitotason asettamisen kannalta oppilaantuntemus ja opettajan ammattitaito ovatkin tärkeitä elementtejä, sillä luokan sisällä vaihtelu saattaa olla suurta.

Luimme yhteisesti opettajan valitseman kirjan, koska luokalla on hyvin eritasoisia lukijoita. **Opettajana pystyin näin varmistamaan sen, että jokainen saa lukukauden aikana luettua ainakin yhden taitotasolleen sopivan kirjan.** Paremmille lukijoille kirja oli helppo, mutta he lukevatkin vapaa-ajallaan taitotasonsa mukaisia kirjoja muutenkin. (252, 3.-4.lk)

5.2.3

Oppilaat valitsivat täysin vapaasti

Tapaa, jossa oppilaat saivat valita luettavan teoksen itsenäisesti, oli käyttänyt 34% vastaajista, eli 198 opettajaa. Perusteluissa (N=221) esiintyi selvästi eniten innostukseen, kiinnostukseen ja motivaatioon liittyviä mainintoja. Muut perusteet sekä luku- ja kielitaito nousivat myös esiin. Yhteisölliseen työskentelyyn viitattiin vain yhdessä vastauksessa. Itsemääräämisteorian psykologisista perustarpeista korostui nyt erityisesti autonomian kokemus, mutta viittaukset kompetenssiin olivat myös yleisiä. Yhteenkuuluvuuden rooli jäi puolestaan vastauksissa hyvin vähäiselle huomiolle.



Kuvio 6. Avovastausten perustelut, kun oppilaat valitsivat kirjan vapaasti

Lukuintoon ja motivaatioon liittyvät perustelut nousivat esiin suuressa osassa vastauksia. Useissa avovastauksissa esiintyi näiden rinnalla taitotasoon (jokaiselle oman tasoistaan luettavaa) ja saatavuuteen liittyviä perusteluja. Osa vastaajista totesi koulukirjaston tarjonnan olevan hyvä ja saatavilla olevien teosten oppilaille sopivia. Myös vastakkaisia kokemuksia kuitenkin esiintyi, mikä tuo hyvin ilmi koulujen ja oppilaiden eriarvoisuuden resurssien näkökulmasta.

Muu peruste- kategoriaan sisältyi paljon mainintoja, jotka viittasivat valintatapojen monipuolisuuteen. 'Tällä kertaa näin', 'vapaavalintainen kuukausi' tai 'oppilaiden vuoro valita itsenäisesti' olivat tyypillisiä vastauksia, joista voi tulkita, että luokassa vuorotellaan itsenäistä ja ohjatumpaa valintatapaa. Eräs vastaaja kertoi autonomisen valinnan olleen tällä

kerralla oppilaiden toive, johon oli vastattu. Emootiot ohjaavat oppilaiden toimintaa, mutta yhtä lailla niiden voidaan katsoa vaikuttavan myös aikuisten päätöksentekoon. Muutamissa vastauksissa opettaja perusteli valintatapansa vedoten henkilökohtaiseen tuntemukseen ('Tuntui hyvältä tavalta siinä vaiheessa'). Monissa perusteluissa nousi esiin myös oppilaiden heterogeenisuus ja yksilölliset kiinnostuksenkohteet. Tällöin yhteisen, innostavan teoksen valinta saattaa osoittautua mahdottomuudeksi, ja turvallisempaa on antaa oppilaiden tehdä omat valintansa, jotta kirjat tulisivat luetuksi.

Valintatapaa perusteltiin lukuinnon kannalta vastakkaisista näkökulmista; osa oppilaista oli tottunut autonomiseen valintaan, toisten kanssa opettaja halusi kokeilla tapaa täysin uutena toimintamallina. Toisille ryhmille autonominen valintatapa on luonteva, koska oppilaat pitävät lukemisesta. Toisilla ryhmillä se vaikuttaa olevan ainoa tapa saada kirjallisuutta edes jossain määrin käsittelyyn.

Luokkani on **yleisesti paljon lukeva luokka**. Innostan oppilaita onnistumaan lukemiskokemuksessaan; saavat valita itselleen mieluisen ja sopivan kirjan. (95, 5.lk)

Poikien innostus muutenkin heikko (620, 6.lk)

Monista vastauksista välittyi sekä autonomian että kompetenssin kokemukseen vaikuttaminen itsenäisen kirjavalinnan keinoin. Pystyvyysodotuksen (Bandura, 2006) kannalta oppilaille saattaa olla mielekkäämpää lukea kirjaa, jonka he itse kokevat omalle tasolleen sopivaksi. Etenkin, jos lukutaito on vielä kehittymis- tai harjaantumisvaiheessa.

Oppilaani ovat vielä niin pieniä, **parempi kuunnella mitä he itse haluavat** lukea. (26, 1.-2.lk)

Oppilaat valitsivat itse, ja opettaja auttoi löytämään sopivia kirjoja. **Hitaampi lukija usein ahdistuu, jos kaikilla on sama kirja, ja hän huomaa olevansa muista jäljessä**. Oppilas alkaa kiirehtiä ja harppoo sivujen yli, että olisi samassa kohdassa kuin kaverinsa. (122, 3.-4.lk)

Autonomian rooli esiintyi useissa vastauksissa lukuinnon lisääjänä, mutta sen puutteen voi nähdä myös vaikuttavan negatiivisesti. Erään opettajan vastauksessa nousi esiin identifiikaation (Deci & Ryan, 2012) merkitys itsenäisiä valintoja tehtäessä:

Siksi, että kirja on mielekäs luettava kaikille ja oppilaat saavat valita oman lukutasonsa kirjoja. **Kun yksi oppilas valitsee kirjan, helposti kirjasta kiinnostuvat muutkin. Jos kirja ei kiinnosta, lukukokemus on negatiivinen ja sillä on**

haittaa koko lukuharrastukselle. Kaikki lukeminen on plussaa! Ainoastaan rajoitan sarjakuvakirjojen lukemista: myös ei-kuvitettua tekstiä pitää lukea viikottain.) (274, 3.-6.lk)

Teoksen kiinnostavuuteen muiden oppilaiden silmissä vaikuttanee erityisesti siitä käytävä keskustelu. Edmunds & Bauserman (2006, 417) huomasivat tutkimuksessaan, että valinnanvapaus nousi merkittävään asemaan sen suhteen, kuinka paljon lapset jakoivat lukukokemuksiaan keskenään. Jopa 84% lapsista keskusteli oma-aloitteisesti kirjoista, jotka heidän oli annettu valita itsenäisesti ja vain 16 % keskusteli kirjoista, jotka opettaja oli ohjeistanut luettavaksi.

Vaikka vastaajat olivat ilmoittaneet valintatavaksi oppilaiden täysin vapaan valinnan, oli osassa avovastauksista kuitenkin sivuhuomautuksia siitä, että opettaja jollain tavalla kontrolloi tai vähintäänkin seuraa valintaa. Myös tarvittaessa auttaminen esiintyi täydennyksenä monessa perustelussa. Muutamassa vastauksessa oli tarkennettu, että opettaja ohjailee valintaprosessia joidenkin tiettyjen oppilaiden kohdalla. Näistä vastauksista voidaan tulkita, että kyseisten luokkien oppilaista suurin osa pystyy toteuttamaan valinnan itseohjautuvasti, mutta apua ja ohjausta on tarjolla niille, jotka eivät vielä kykene arvioimaan osaa taitotasoaan tai toimimaan muutoin autonomisesti.

Mukavampi lukea itse valittua kirjaa. Ohjaan **joidenkin kohdalla** kirjavalintaa. (117, 6.lk)

Oppilaat harjoittelevat etsimään mieluista lukemista. **Aikuinen on apuna tarvittaessa.** Kaikki eivät tykkää samasta tyylistä, se tuli huomattua viime vuonna. (675, 4.lk)

Vaikka oppilailla olisi kognitiivinen kapasiteetti valita itselleen luettavaa, saattaa emotionaalisen vaikutus päätöksenteossa vaikeuttaa prosessia. Lerner ym. (2015) huomauttavat, että emotionit ovat jatkuvasti yhteydessä päätöksentekoomme jopa hyvin yksinkertaisissa ja arkisissa tilanteissa. Päätöksenteon hetkellä ne pyrkivät ohjaamaan käyttäytymistä suuntaan, jossa vältetään negatiivisilta tuntemuksilta ja liikutaan kohti positiivista tunneilmastoa. Oppilaan kykenemättömyys valita sopivaa kirjaa saattaa heijastella pelkoja, turhautumista tai epäonnistumisen kokemuksia lukijana. Mikäli oppilasjoukossa on yksilöitä, jotka eivät taidoistaan huolimatta kykene itsenäiseen kirjavalintaan, saattaa opettajan ohjaus olla tarpeen nimenomaan emotionaalisen tuen näkökulmasta.

Lisäksi on tärkeää huomata, että osalle lapsista aikuisen tuki, eli valvonta, ohjaus ja palkkiot ovat tarpeellisia osana kasvua sisäisen motivaation äärelle. Aivojen palkitsemisjärjestelmä ja motivaatio liittyvät olennaisesti toisiinsa (Sajaniemi & Krause, 2012, 15), eikä oppilaan kannalta ole mielekästä valita itselleen liian vaikeaa kirjaa, joka saattaa lannistaa hänen käsitystään itsestään lukijana.

Motivoi enemmän lapsia, kun saavat valita itse. Opettaja tosin kontrolloi valintaa, **ettei tule liian haastavaa kirjaa.** (217, 1.-3.lk)

Muu peruste- kategoriassa esiin nousi muun muassa uuden opettajan tapa tutustua oppilaisiinsa:

Kävimme yhdessä kirjastossa ja annoin uusien oppilaiden valita mieleistä luettavaa ja **samalla tutustuin heidän kiinnostuksen kohteisiin.** (677, 4.-6.lk)

Oppilaiden kielitaso on hyvin vaihteleva, **enkä myöskään tunne oppilaiden makua tai toisaalta lastenkirjojakaan niin hyvin.** (Tämä on ensimmäinen vuoteni opettajana.) Meillä on aivan koulun vieressä kaupunginkirjasto, jossa asiantunteva lastenosaston työntekijä, joka osaa suositella jokaiselle jotakin. (752, 5.lk)

Vastausten joukossa oli esiteltynä myös kaksi mielenkiintoista työtapaa, joissa oppilaiden koteja oli innostettu osallistumaan luokan lukuharrastukseen:

Luokassa on menossa lukuvarttiprojekti, joka kestää ainakin koko lukukauden. **Vanhempi ja lapsi lukevat joka ilta:** vanhempi jotain valitsemaansa ääneenlukukirjaa lapsi omalle lukutaidolleen sopivaa lastenkirjaa. (305)

Vanhemmat pääsivät osalliseksi tekemään kirja valintaa. Sopivista kirjoista oli keskusteltu aikaisemmin oppilaiden kesken. (357, 2.lk)

Jokailtainen yhteinen lukuvartti perheenjäsenen kanssa vaikuttaa määrällisen harjoittelun kautta luotuun sujuvaan lukutaitoon (Sprenger, 2013), ja tukee itsemääräämisteorian näkökulmasta sekä kompetenssin kokemusta, että yhteenkuuluvuuden tunnetta (Deci & Ryan, 2012). Suunnitellun toiminnan teorian (Fishbein & Ajzen, 2009) kautta tarkasteltuna oppilaan motivaation ja lukutavoitteiden toteutumisen kannalta merkityksellistä on, kokeeko hän lukemisen kannattavaksi ja henkilökohtaista mielihyvää tuottavaksi, ja että lukemiselle on selkeästi sovittu aika ja paikka. Aloittelevan tai kehittyvän lukijan kohdalla taustalla vaikuttaa suurella todennäköisyydellä halu ansaita kiitosta ja arvostusta kuuli-

jaltaan, jolloin motivaatioasteikolla liikutaan vähintään kiinnittyneen säätelyn tasolla (Vasalampi, 2017). Rutiinin toistuksessa joka ilta ja mielihyvän liittyessä yhteisiin tuokioihin myös toimeenpanoaikomusta (Gollwitzer, 1999) on helppo toteuttaa. Yhteinen lukutuokio oppilaan ja vanhemman välillä on siis monella tapaa positiivinen motivaation kannalta.

Muutamissa vastauksissa tuotiin esiin työtapaa, jossa oppilaat valitsevat luettavan kirjan itse, ja esittelevät sen jossain muodossa luokkatovereilleen. Näin luokkaan saadaan luontevasti vinkkipankki, joka kannustaa oppilaita tarttumaan uusiin teoksiin. Yhteisöllistä työtapaa edustavassa vastauksessa kerrottiin, että oppilaat saivat tehdä esittelyn pareittain tai pienryhmissä. Banduran (2006, 165) huomio siitä, kuinka yksilöiden tiedot ja taidot tulevat aina jollain tavalla yhteisön käyttöön, kytkeytyy luontevasti näihin toimintamalleihin.

Saatavuustekijät kategoriassa esiintyi kaksi vastausta, joista heijasteli todella synkkä ja pedagogisesti kestämaton tilanne resurssien suhteen:

Me olemme syksyllä muuttaneet homeisesta koulusta parakkeihin. Koko koulun kirjasto joutui tuhottavaksi. **Koulussamme ei ole yhtään kirjaa.** Samoin kunnan kirjastossa on sisäilmaongelma, jonka vuoksi en sinne mene. Näin ollen **oppilaat ovat kotoaan tuoneet jonkun valitsemansa kirjan pulpettikirjaksi**, jota he lukevat äidinkielen tuntien puitteissa tai kun ovat saaneet muut hommat oppitunneilla tehdyksi. (662, 3.-4.lk)

Kirjoja on vain yksittäisiä kappaleita, ja motivoivia kirjoja todella vähän (663, 1.-6.lk)

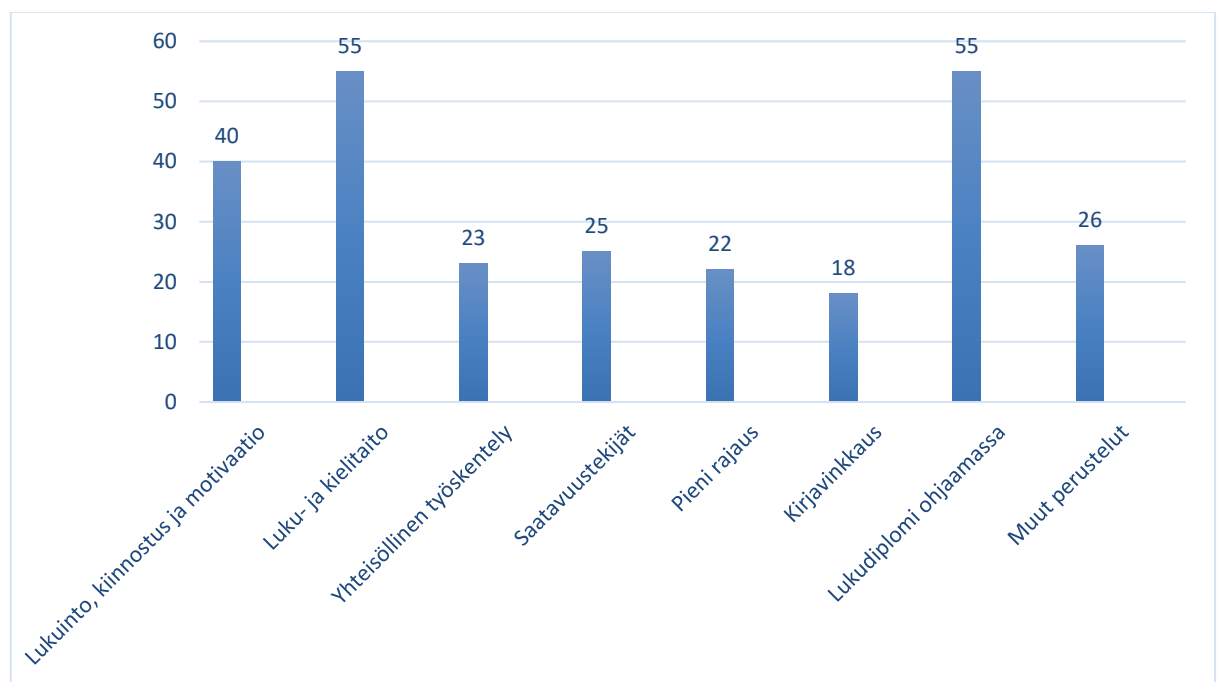
PIRLS 2016-tutkimuksessa todettiin lohdullisesti, että koulukirjastojen taso ei ollut merkittävästi yhteydessä oppilaiden lukutaidon pistemääriin. Koulun teosvalikoiman ollessa rajattu olisi kuitenkin tärkeää turvata oppilaille mahdollisuus vierailla säännöllisesti kirjastossa, mielellään osana koulupäivää. (Leino ym., 2017, 43.)

Kun tilanne resurssien suhteen on lähellä toivotonta, ovat yksittäisen opettajan keinot opetussuunnitelman mukaiseen kirjallisuuskasvatukseen rajalliset. Yksilöllinen kirjavalinta ei siis välttämättä ole aina tietoinen pedagoginen päätös, vaan pakon sanelema toimintamalli. Positiivinen vire on kuitenkin mahdollista säilyttää, vaikka teosvalikoima olisi puutteellinen:

Tärkeintä on lukeminen. Kunnassamme ei myöskään ole mahdollisuutta tilata koko porukalle samaa kirjaa, mikä olisi myös loistava työmuoto (lukea samaa kirjaa). (548, 6.lk)

5.2.4 Oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista

Opettajan antamista vaihtoehtoista valitseminen oli yleisin tapa, jolla luettava kirja valittiin. Kaikista vastaajista tätä menetelmää oli käyttänyt 37% eli 221 vastaajaa. Valintatavan perusteluissa (N=264) korostuivat eniten luku- ja kielitaitoon liittyvät seikat sekä erilaisten lukudiplomien vaikutus. Innostus, kiinnostus ja lukumotivaatio mainittiin myös monissa vastauksissa. Yhteisöllinen työskentely, pieni rajaus ja kirjavinkkaus esiintyivät perusteluina tässä valintatavassa enemmän kuin aiemmissa. Yhteisöllisen työskentelyn muotona mainittiin useimmiten lukupiiri-toiminta. Itsemääräämisteorian kaikki psykologiset perustarpeet olivat löydettävissä vastauksista, mutta kompetenssin kokemusta alleviivattiin eniten, ja se nähtiin tärkeimpänä osana onnistunutta kokonaisuutta. Oppilaiden mahdollisuus autonomiaan sopivissa raameissa oli kuitenkin vastausten ydinsisältöä.



Kuvio 7. Avovastausten perustelut, kun oppilaat valitsivat opettajan antamista vaihtoehtoista

Luku- ja kielitaito erottui opettajien vastausten perusteluissa suurimpana ryhmänä lukudiplomin kanssa. Tyypillistä on pyrkiä tarjoamaan oppilaille muutamia eritasoisia vaihtoehtoja, joista kukin voi valita sopivan ja itseään kiinnostavan teoksen. Opettajan on tällöin myös helppo vaivihkaa ohjata valintaa kunkin oppilaan lukutaidon tasoa vastaavaksi. Eräs vastaaja huomautti, että osalle oppilaista vaikuttaa olevan hankalaa valita luettavaa

ilman valmiita vaihtoehtoja. Motivaation kannalta oma valinnanvapaus nähtiin useissa vastauksissa kuitenkin merkittäväksi:

On tärkeää, että oppilas saa valita itse kirjan. Ei aikuinenkaan pakotettuna lue! Opettajan tietous nuortenkirjoista ja oma lukeminen on kuitenkin tärkeää. Opettajan tehtävä on suositella ja esitellä kunkin tasolle sopiva kirja, ei liian helppoa, ei liian vaikeaa. (57, 2.-6.lk)

Oppilaita on mahdollista ohjata oman tasoistensa teosten pariin myös pienellä pedagogisella juonikkuudella. Tällöin autonomian tunne oppilailla säilyy, mutta opettaja pystyy varmistamaan taitotasoon nähden oikeanlaisen teosvalinnan sekä tukemaan oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta:

Tarvitsimme lukuparit, jossa **parit muodostettiin kirjan avulla**, jotta saataisiin jokaiselle **oman tasoista** luettavaa. (74, 4.-6.lk)

Useissa vastauksissa todettiin, että sopivan tasoisen teoksen löytäminen on tärkeää lukijana kehittymisen kannalta. Vastauksissa erottui myös vastakkaisia näkökulmia sopivan tason hahmottamisesta. Toisissa opetusryhmissä oppilaat valitsisivat mielellään tasolleen liian helppoja teoksia, toisissa taas liian haastavia. Erityisesti nuorempien oppilaiden keskuudessa käsitys omasta lukutaidosta saattaa olla vielä liian optimistinen:

Toisella luokalla olevat **oppilaat valitsevat helposti liian pitkiä/ vaikeita kirjoja, jotka jäävät kesken**. Tästä syystä vinkkasin oppilaille viisi sopivaksi katsomaani kirjaa, joista he valitsivat. harjoittelimme myös pienimuotoisesti lukupiiriideaa. (129, 2.lk)

Oppilailla on tapana **valita liian haastavia kirjoja**, jotka sitten jäävät kesken. (572, 2.-3.lk)

Sen lisäksi, että kirja on tasoltaan oppilaalle sopiva, on lukijana kehittymiselle tärkeää erityisesti lukemisen määrä. Lukusujuvuuden paraneminen perustuu riittävään määrään ärsykettä sanojen analysoinnin ja automaattisen tunnistuksen parissa. Kun lukijan aivot tunnistavat eteen tulevien sanojen merkityksen ilman ponnistelua, ei lukeminen kuluta liikaa energiaa ja tunnu työläältä (Sprenger, 2013, 42). Lukijana kehittymisen kannalta oppilaan olisi siis hyvä löytää teos, joka ei vaadi liikaa ponnistelua, mutta sisältää jonkin verran uudenlaista sanastoa, joka pakottaa aivot valpastumaan satunnaisesti. Erityisen tärkeää on kuitenkin lukea paljon ja säännöllisesti. Suosittujen lukudiplomien tarkoitus

onkin kannustaa luettujen teosten määrän kartuttamiseen. Samalla lukudiplomeihin sisältyy eri genrejä, mikä edesauttaa oppilaiden sana- ja käsitevaraston laajentamista.

Lukudiplomin suorittamiseen **on hyvät ja selkeät ohjeet**. Se takaa myös **monipuolisen lukemisen**. (175, 1.-4.lk)

Oppilaat valitsivat lukudiplomilistasta kirjan, koska diplomi on pakollista suorittaa lukuvuoden aikana. **Diplomiin tulee vähintään kuusi kirjaa, enemmänkin saa lukea** ja silloin voi saavuttaa lukumestarin tai supermestarin diplomit. Kotona luetut kirjat kuuluvat tähän myös. (775)

Lukuklaani-hankkeen kyselytutkimuksessa erilaiset lukudiplomit mainittiinkin yhtenä eniten käytettynä kirjallisuuden opetuksen menetelmänä. Niiden etuna monipuolisen valikoiman lisäksi on luonteva eriyttämisen mahdollisuus ja S2-oppilaiden erityinen huomiointi. (Grünthal ym. 2019.) Motivaatiotekijöiden, oppimistavoitteiden ja resurssien riskipaineessa tasapainottelu on kuitenkin opettajan arkipäivää. Opetussuunnitelman ja opettajan omat didaktiset tavoitteet pakottavat ajoittain kompromisseihin autonomian suhteen:

Lisää lukemismotivaatiota, jos saa itse vaikuttaa siihen, mitä lukee, mutta koulun valikoima ei ole rajaton ja **haluan ohjata lukemista tiettyyn suuntaan**. (437, 3.-6.lk)

Moley ym. (2011, 252) huomauttavat, että opettajat eivät voi antaa oppilaiden valittavakseen vain sellaisia kirjoja, joista he ovat henkilökohtaisesti kiinnostuneita. Vaikka opettajan tulee kuunnella ja kunnioittaa oppilaiden mielipiteitä, on tärkeää myös ohjata heitä kohti lukijana kehittymisen leikkauspistettä ("sweet spot"), eli pyrkiä lisäämään kiinnostusta kirjoihin, joita oppilaat eivät muuten valitsisi, ja laajentaa näin heidän maailmankuvaansa. Opettajan valitessa luettavan teoksen tai suositellessa oppilailleen tiettyä kirjaa, on hänen tärkeää perustella, miksi oppilaiden kannattaa siihen tarttua.

Jonkinlainen pieni raja, joka ohjasi opettajan tarjoamia vaihtoehtoja, esiintyi perusteluissa myös useasti. Suomi 100-teemavuoden merkeissä tarjolla oli mm. Mauri Kunnaksen ja muiden suomalaisten lasten- ja nuortenkirjailijoiden tuotantoa, joista lopullinen valinta tehtiin. Yhteinen yläteema tai aihepiiri ohjasi valintaa muutamissa luokissa. Mm. historian opiskelu saattoi vaikuttaa opettajan rajaamiin vaihtoehtoihin. Käytössä saattoi olla myös jonkinlainen suosituslista, josta oman lukuelämyksensä sai valita. Moley ym.

(2011, 252) kehottavat opettajia haastamaan ja sitouttamaan oppilaita uusien teoksien pariin vetoamalla mm. heidän tietojensa, tiedostavuutensa ja kulttuurisen ymmärryksensä lisääntymiseen. Kun esimerkiksi juuri historian opiskeluun yhdistetään saman aihepiirin kaunokirjallinen teos, saavat oppilaat parhaassa tapauksessa syvemmän ja henkilökohtaisemman perspektiivin käsiteltyihin asioihin.

Muissa perusteluissa korostuivat erilaiset pedagogiset tavoitteet, kuten lukustrategioiden harjoittelu kuvakirjojen avulla, työtapojen monipuolisuus ja joidenkin oppilasryhmien kohdalla myös valitettavan epämotivoitunut ilmapiiri, joka ei antanut opettajalle muita vaihtoehtoja:

Ettei valittaisi sarjakuvia tai kuvakirjoja. (393, 6.lk)

Ryhmä tarvitsee ohjaamista, **jotta lukeminen ylipäättään toteutuisi** (546, 4.-6.lk)

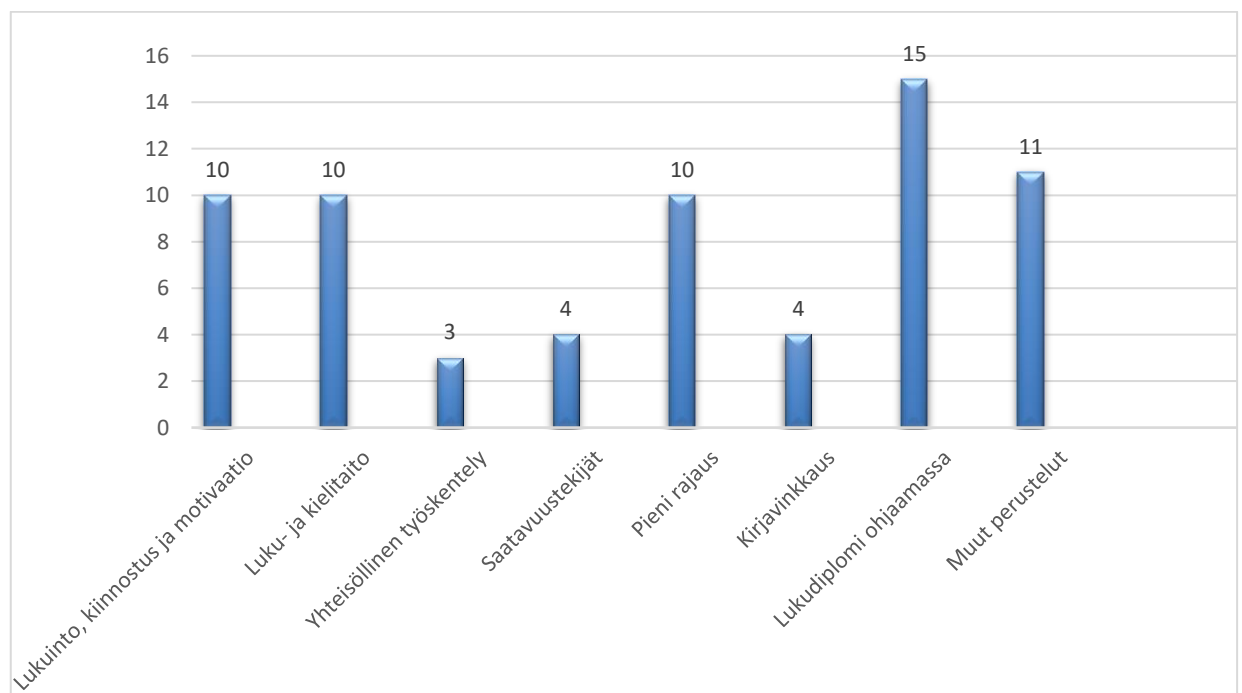
Esimerkeissä kuvatuissa tilanteissa, joissa yleinen motivaation puute pakottaa opettajan asettamaan vaihtoehdot saadakseen oppilaansa lukemaan kaunokirjallisuutta, saattaa luokan affektiivisella ilmapiirillä olla suuri merkitys tilanteelle. Oppimista ja toimintaa jarruttavat emootiot saattavat jakautua luokassa kollektiivisesti (Lerner ym., 2015) ja estää oppilaita toimimasta tavoitteiden mukaisesti joko tiedostaen tai tiedostamatta. Suunnitellun toiminnan teorian näkökulmasta (Fishbein & Ajzen, 2009) opetusryhmän normatiivisuus ohjaa yleistä suhtautumista lukemiseen, ja kuvatuissa ryhmissä se näyttäytyy kielteisenä. Pedagogisesti tilanne on vaativa, ja edellyttää opettajalta pitkäjänteistä työtä pystyvyyssodotusten, autonomian ja yhteisöllisyyden tukemisen osaluilla.

5.2.5 Muut valintatavat

Muulla tavoin –vastausvaihtoehdon kysymykseen 33 oli valinnut 57 opettajaa, eli noin 10% vastaajista. Valintatapaa oli lisäksi pyydetty tarkentamaan alakysymyksessä 'miten?'. Itse valintatavat olivat hyvin samankaltaisia kuin edellistenkin vaihtoehtojen kohdalla. Eniten valittiin lukudiplomin puitteissa (N=18), mutta opettaja hyväksyi luettavaksi myös diplomin ulkopuolelta oppilaiden ehdottamia, sopiviksi katsomiaan kirjoja. Toiseksi eniten valittiin opettajan avustamana lukutaito huomioiden tai siten, että oppilas valitsi kirjan ja hyväksytti sen opettajalla (N=17). Pientä rajausta (esim. vähintään 100-sivuinen kirja tai suomalainen kirja) muuten vapaassa valinnassa käytti 8 vastaajaa. Kuudessa

vastauksessa valinta tehtiin kirjaston vinkkauksen perusteella, ja kahdessa vastauksessa kirjaston asiantuntija oli valinnut ryhmälle kirjan opettajan toiveisiin perustuen. Kaksi vastaajaa oli lisäksi suosinut parityöskentelyä. Toisen opettajan oppilasparit olivat valinneet yhteisen kirjansa vapaasti, kun taas toisen opettajan parit olivat valinneet teoksensa lukudiplomilistalta.

Poikkeavampia, vain kerran mainittuja valintatapoja olivat: "Mitä vaan", "Ei samaa kirjaa samaan aikaan kaikille", "oppilaskohtaisesti", " yhdessä luokan kanssa" sekä "vanhemman suositus", jossa huoltaja suositteli oppilaalle kirjaa, jonka oli itse lukenut saman ikäisenä. Perusteluissa lukudiplomin ohjaavuus korostui vahvimmin, mutta muitakin perusteluja esiintyi melko tasaisesti. Itsemääräämisteorian perustarpeista autonomian merkitys nousi sekä valintatavoissa että niiden perusteluissa esiin hieman kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemusta enemmän.



Kuvio 8. Avovastausten perustelut, kun käytössä oli muu valintatapa

Lukudiplomin ohjaavuus oli suosittu tapa antaa oppilaille raamit, joiden puitteissa valita itselle mieluisaa luettavaa. Pedagogiset huomiot kompetenssin tukemisesta ja osallistamisesta liittyvät luontevasti tähän työtapaan. Myös opetussuunnitelman tavoitteiden mukainen kirjaston aktiiviseen käyttöön ohjaaminen (POPS, 2014) toteutuu lukudiplomin suorittamisen ohessa vaivihkaa:

Näin oppilaille tuli paljon eritasoisia ja eriaiheisia kirjoja vaihtoehtoiksi ja **jokainen saa näin tehtävän tehdyksi ja hyvää palautetta ja onnistumisen kokemuksen**. Kirjastosta itse tai perheen kanssa haettava kirja myös **osallistaa vanhemmat tutustumaan lasten- ja nuorten kirjallisuuteen** ja kirjavaihtoehtoihin. (103, 3.lk)

Osallistamisen toi esiin myös vastaaja, joka toteutti kirjavalinnan yhdessä koko luokan kanssa äänestämällä:

Lasten osallistaminen luettavan valintaan on **tärkeää sitoutumisen kannalta**. (632, 3.-4.lk)

Osallistaminen voidaan nähdä keinona vaikuttaa oppilaiden käsitykseen lukuprosessin tarkoituksesta ja vähentää suoritus-näkökulmaa, jossa kirja vain luetaan ilman henkilökohtaista kiinnostusta. Lisäksi lukutavoite saavutetaan todennäköisemmin, jos sillä on positiivisia seurauksia, kuten ryhmän taholta ansaittu arvostus (Gollwitzer, 1999; Deci & Ryan, 2012). Positiivisen palautteen vaikutus heijastuu sisäisen motivaation kehittymiseen tukien kompetenssin kokemusta ja myös autonomian tunnetta. (Deci & Ryan, 2012).

Pieni rajausta teosvalinnassa liittyi useimmiten vanhempien oppilaiden kanssa työskenteleeseen. 5.- ja 6.-luokkalaisten kirjallisuusvalikoimaa pyrittiin vastausten perusteella laajentamaan mm. historiallisilla romaaneilla sekä kotimaisten nuortenkirjailijoiden teoksilla. Edelleen vastauksissa esiintyi huomioita siitä, että tarvittaessa oppilaita estettiin valitsemasta lukutaitoonsa nähden liian helppoja kirjoja. Opettajan aktiivinen apu valintatilanteessa painottui puolestaan nuorempien oppilaiden kanssa toimimiseen ja liittyi vahvasti taitotason yliarvioimiseen.

Kirjan valinta on hankala prosessi. **Usein oppilas valitsee taitotasolleen liian vaikean kirjan ja turhautuu** lukemiseen. (321, 3.-4.lk)

Tarkoituksena oikeasti lukea koko kirja. Myös niiden, jotka lukevat yleensä vähän vapaaehtoisesti lukutaidon heikkouden vuoksi (710, 1-2.lk)

Morgan & Fuchs (2007, 177) totesivat tutkimuksessaan, että oppilaan käsitys omasta lukutaidostaan on yhteydessä lukumotivaatioon. Pystyvyysodotuksen kannalta on haitallista, jos valittu kirja osoittautuu toistuvasti liian haastavaksi jääden oppilaalta kesken. Mikäli lukutaito ja oppilaan kompetenssiuskomukset korreloivat keskenään kouluvuosien kuluessa, kuten Morgan & Fuchs (2007) olettavat, on erityisen tärkeää ohjata oppilaita oikeantasoisien luettavan pariin juuri ensimmäisinä kouluvuosina, jotta

lukusujuvuus kehittyisi ja oppilaan itseluottamus lukijana vahvistuisi samassa yhteydessä. Valinnan mahdollisuus ja emootioiden huomioiminen ovat kuitenkin tärkeitä elementtejä autonomian kokemuksen tukemisen ja sisäisen motivaation kehittymisen kannalta (Deci & Ryan, 2012). Lisäksi Morgan & Fuchs (2007) huomauttavat, että sopiva tavoitteellisuus, opettajan tuki ja motivaatiota lisäävät työtavat ovat tärkeitä kompetenssin kokemuksen kannalta. Muutamissa perusteluissa innostus ja kiinnostus liittyivätkin juuri työtapaan, jossa korostui yhteisöllisyys pari- tai ryhmätöiden merkeissä:

parilukeminen, sitoutuminen, suunnitelmallisuus, mielenkiinnon herättäminen, valinnan ilo, odotus, **jakaminen** (547, 2.lk)

Menimme lähikirjastoomme kirjavinkkaukseen, johon oli valittu 3. luokkalaisille sopivia kirjoja. Oppilaat innostuivat kirjoista ja **he saivat muodostaa lukupiirit sen mukaan, mikä kirja heitä kiinnosti.** (4, 3.lk)

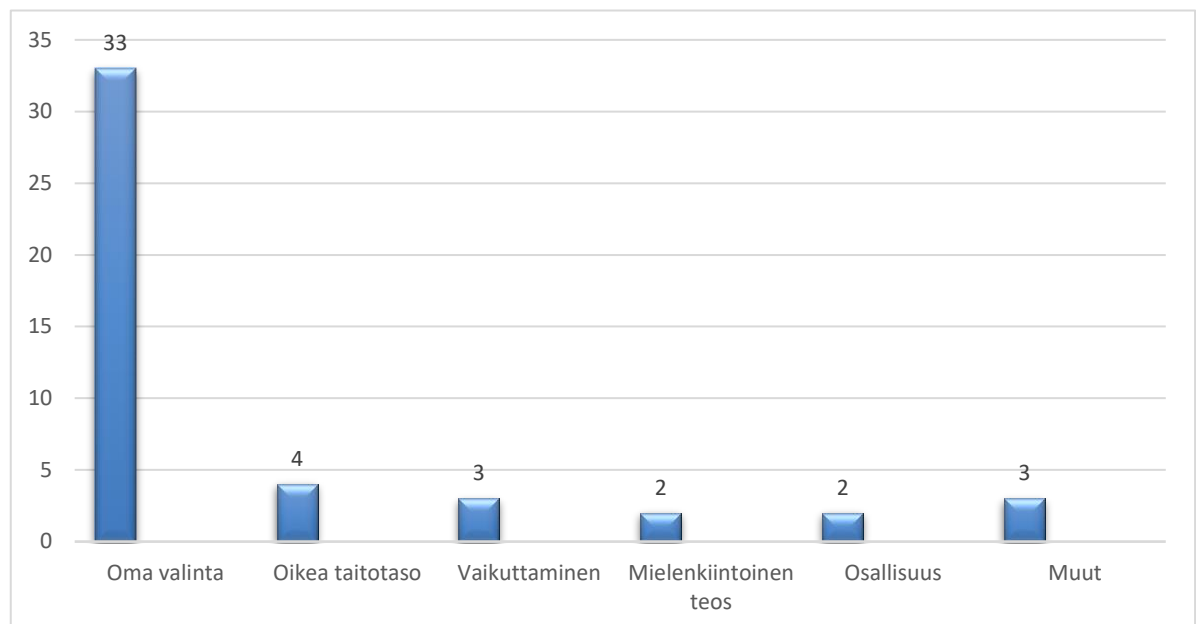
Erityisesti lukukokemusten jakaminen on motivaatiotekijä, joka ansaitsee osakseen huomiota opetusryhmissä (Applegate & Applegate, 2011; Edmunds & Bauserman, 2006). Transaktio-teorian (Rosenblatt, 1978) mukaan lukukokemus on jokaiselle lukijalle henkilökohtainen ja ainutlaatuinen. Tämän vuoksi luettua sisältöä olisikin tärkeää käsitellä keskustellen siitä muiden kanssa. Oppilaiden ohjaaminen keskinäiseen ajatusten vaihtoon on myös opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista (POPS, 2014, 164). Parhaimmillaan luokkaan voi lukukokemusten jakamisen myötä kehittyä ilmapiiri, jossa on totuttu suosittelemaan kirjoja toisille, lukemaan pari- tai ryhmälukuna sekä keskustelemaan kirjoista ja niiden herättämistä ajatuksista avoimesti muiden kanssa. Tällöin jokaisella oppilaalla on syy kiinnittyä lukemiseen päästäkseen osaksi sosiaalisesti jaettua toimintaa yhteenkuuluvuuden perustarpeen tyydyttymiseksi.

5.3 Motivaatio opettajien vastauksissa

Kolmas tutkimuskysymykseni keskittyy tarkastelemaan motivaatio-termin esiintymistä ja siihen yhdistyviä perusteluja opettajien vastauksissa. Aineistossa esiintyi paljon innostukseen ja kiinnostukseen liittyviä mainintoja, mutta viimeisen tutkimuskysymykseni kohdalla rajasin ne käsittelyn ulkopuolelle ottaen huomioon ainoastaan vastaukset, joissa käytettiin sanoja *motivaatio* tai *lukumotivaatio*, *motivoiva*, *motivoida* tai *motivoitua*. Koko aineistosta käsittelyyn valikoitui lopulta 47 avovastausta, joista valtaosa (N=30) liittyi valintatapaan, jossa oppilaat valitsivat luettavan kirjan täysin vapaasti.

Vastauksista 14 liittyi valintatapaan, jossa oppilaat valitsivat teoksen opettajan antamista vaihtoehtoista. Lisäksi kolme vastausta kuului ryhmään 'muulla tavoin'. Näistä kahdessa tapauksessa itsenäistä kirjan valintaa harjoiteltiin opettajan avustuksella, ja yhdessä tapauksessa valittu teos hyväksytettiin vielä erikseen opettajalla. Niiden valintatapojen perusteluissa, joissa opettaja valitsi luettavan kirjan koko ryhmälle, yksilöille tai pienryhmille, ei esiintynyt lainkaan termiä motivaatio.

Teemoittelin tekijät, jotka opettajien vastausten mukaan vaikuttavat motivaatioon, kuuteen eri kategoriaan. Autonomian rooli motivaation synnyttäjänä korostui vastauksissa huomattavasti muita tekijöitä enemmän. Kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden kokemus motivaation synnyttäjänä nousivat esiin vain muutamasta vastauksesta.



Kuvio 9. Tekijät motivaation takana opettajien näkemyksen mukaan

Valtaosassa vastauksista esiintyi selkeä toteamus siitä, kuinka oma valinta motivoi. Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) perustarpeista opettajien perusteluissa korostui siis ennen kaikkea autonomian kokemus, joka nähtiin tärkeänä kaiken ikäisten opetuksessa.

Alkava lukija **motivoituu paremmin, kun saa lukea mieleistä kirjaa** (265, 1. lk)

Oppilaat valitsevat koulun kirjastosta itseään kiinnostavan kirjan, jota lukevat omaan tahtiinsa. **Motivaatio lukemiseen säilyy, kun kirjan on saanut valita itse.** (796, 3.-4.lk)

Halusin, että oppilaat etsivät itselleen mieluista luettavaa. Näin **tavoitteena oli lisätä lukumotivaatiota.** (467, 5.-6.lk)

Neljässä vastauksessa motivaatioon oli liitetty sopiva taitotaso. Vaikka luku- ja kielitaidon merkitys esiintyi koko aineiston perusteluissa lähes yhtä usein kuin innostuksen ja kiinnostuksen merkitys, oli sen yhdistyminen motivaatio-termiin melko satunnaista. Kompetenssin kokemus (Deci & Ryan, 2012) ei siis noussut motivaatio-käsitteen kannalta läheskään niin merkitykselliseksi kuin autonomian rooli. Neljästä kompetenssiin viittaneesta opettajasta kolme oli valinnut oppilailleen sopivan tasoiset vaihtoehdot, joista valita. Yksi opettaja antoi oppilaiden etsiä luettavat teokset täysin itsenäisesti.

On tärkeää huomioida, että perusteluissa esiintyi useita huomautuksia oikeantasaisen kirjallisuuden merkityksestä osana lukuprosessin onnistumista. Ne eivät kuitenkaan yhdistyneet motivaation käsitteeseen suoraan, toisin kuin autonomian kokemus. Monissa vastauksissa heijastuukin opettajan pedagoginen vastuu oikean tason suhteen, ja oppilaan autonomian korostuminen tämän jälkeen:

Minun pitää vielä tarkkaan valita kirjat oppilailleni niin, että heidän lukutaitonsa riittää sen lukemiseen. **Oma valinta opettajan tekemän ennakkovalinnan jälkeen siksi, että motivaatio lukemiseen säilyy.** (202, 3.lk)

Kolmessa vastauksessa motivaation takana nähtiin kokonaisvaltaisen autonomian sijasta vaikuttamisen mahdollisuus. Näissä kaikissa tapauksissa valintatapana oli käytetty opettajan esivalintaa, sillä lukemista haluttiin ohjata joko aihepiiriin tai tason suhteen. Opettajan pedagoginen näkemys siis luotsasi kokonaisuutta. Yhdessä tapauksessa oppilaat olivat saaneet vaikuttaa sekä ennen opettajan valintaa, että vielä sen jälkeenkin:

Oppilaat olivat saaneet ehdottaa sopivia lukupiirikirjoja. **Opettaja teki lopullisen valinnan** kirjoista, joista oppilaat **saivat valita** itseään kiinnostavan. Näin siksi, että jokainen motivoituisi lukemiseen. (145, 4.lk)

Mielenkiintoiseen teokseen motivaation synnyttäjänä viittasi kaksi vastaajaa. Toisessa vastauksessa opettaja toi esiin, että teoksen on oltava myös riittävän laaja ollakseen

kiinnostava 5.-luokkalaisten oppilaidensa lukuprojektin kannalta. Lasten osallisuus motivaation synnyttäjänä mainittiin kahdessa vastauksessa. Toisessa näistä kirjan valinta tehtiin yhteistyössä koko luokan kanssa. Toisessa vastauksessa kukin sai henkilökohtaisesti päättää, oliko oma valinta onnistunut:

Lasten oma osallisuus motivoi. Kaikki eivät pidä kaikesta. Kirjaa sai myös vaihtaa, jos se ei sytytä. (739, 3.-4.lk)

Lisäksi motivaation takaa löytyi kolme yksittäistä perustelua. Yhdessä näistä motivaatiotekijänä oli itsemääräämisteorian kolmas perustarve (Deci & Ryan, 2012), eli yhteenkuuluvuus:

Ryhmässä lukeminen motivoi kaikkia (698, 6.lk)

Lisäksi motivaation rakentumiseen vaikuttivat lukutuntien säännöllisyys ja sopivan haasteen tarjoaminen pienille oppilaille.

Näin lukuvuoden lopussa meillä on **lukuhaaste**, ja se motivoi lukemaan. (428, 1.-2.lk)

Suoritamme lukudiplomia koulussa yhdessä, joten jokainen lukee saman verran. Käytän tunteja paljon vuoden aikana lukemiseen, mutta oppilaat lukevat ja tekevät lukemisen perusteella tehtävät. **Oppilaat tietävät milloin on lukutunti**, ja se motivoi heitä (369, 4.lk)

Oppilaiden tietoisuus lukutunnista ja sen avulla motivoituminen kuvastaa luontevasti toimeenpanoaikomuksen toteutumista käytännön koulutyössä. Oppilaiden toimintaa raa-
mittavat luokan lukurutiiniksi kehittyneet ympäristön vihjeet, jotka ohjaavat vastuun toiminnasta yksittäisen oppilaan oman päätösvallan ulkopuolelle. (Gollwitzer, 1999.) Vertaisiin samaistumisen halu ja häpeän välttelyn periaate muotoutuvat parhaassa tapauksessa oppilaan omaksi sisäiseksi motivaatioksi, kun ryhmän positiivinen vaikutus tukee kunkin yksilön henkilökohtaista toimintaa (Deci & Ryan, 2012). Kun oppilaat tietävät, miten lukutunnilla toimitaan ja ovat sitoutuneet siihen, on tilanne muotoutunut turvalliseksi rutiiniksi.

Itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) perustarpeista autonomian kokemus nousi tämän tutkimuskysymyksen aineistossa motivaatio-käsitteen kannalta merkityksellisimmäksi tekijäksi, kun oppilaat lukevat kaunokirjallisuutta. Kompetenssin kokemukseen viitattiin vain muutaman kerran oikeantasaisen luettavan muodossa ja ainoastaan yhdessä vastauksessa motivoitumiseen liitettiin ryhmässä työskentely, joka edustaa yhteenkuuluvuuden perustarvetta. Tämän otoksen perusteella vaikuttaisikin siltä, että motivaatiosta puhuttaessa opettajat katsovat autonomian olevan merkityksellisempi elementti kuin kompetenssin ja yhteenkuuluvuuden. Luotettavuusnäkökulma kolmannen tutkimuskysymyksen kohdalla on kuitenkin verrattain hatara, joten vahvoja johtopäätöksiä ei aineiston perusteella tule muodostaa. On kuitenkin mielekästä pohtia, miksi autonomian osuus korostuu tässä otoksessa näin vahvasti, kun koko aineiston tasolla opettajat alleviivaavat erityisesti kompetenssin merkitystä osana onnistunutta lukukokemusta.

6 Luotettavuus

Sisällön analyysissä tutkimusaineisto järjestetään siihen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan vaiheittain irrottaa yksittäisistä henkilöistä, tapahtumista, lausumista ja siirtää yleisemmälle käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Seitamaa-Hakkarainen, 2014). Laadullista tutkimusta tehdessä tuleekin luopua ”totuuden tuottamisen” ajatuksesta ja hyväksyä tutkimuksen yleistettävyyden tietyin reunaehdoin. Aloittelevana tutkijana asetin itselleni tavoitteeksi valottaa lukumotivaation kompleksista ilmiötä koulu-kontekstissa sekä löytää tämän tutkimuksen avulla olennaisia, avoimeksi jääviä kysymyksiä, jotka voisivat johtaa jatkotutkimusaiheisiin. Suoranta & Eskola (2008) muistuttavat, että tutkimustulokset eivät ole koskaan ajattomia ja paikattomia, vaan historiallisesti muuttuvia ja paikallisia. Omassa aineistossani onkin läpileikkaus uuden opetussuunnitelman hiljattain käyttöönotettaneiden, 100-vuotiasta Suomea juhlimaan valmistautuvien alakoulun opettajien ajatuksista.

Tulosten tarkastelua ja esittelyä ohjasi jäsentely, joka perustui ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuottamaan kvantitatiiviseen dataan. Laadulliseksi sisällönanalyysiksi tämä tutkimus käsitti suuren joukon vastauksia (N=583), ja aineiston saturaatio toteutui. Aineisto kerättiin kattavasti ympäri Suomen eri luokka-asteiden opettajilta, joten sen uskottavuus on hyvä. Lukuklaani-hankkeen kyselyn kokonaispituus saattoi kuitenkin vaikuttaa siihen, että osa vastauksista oli hyvin suppeita ja täten tulkinnanvaraisia. Yli 50 kysymyksen vastaaminen on työlästä ja aikaa vievää. Lisäksi kyselyn ajoittuminen loppuvuoteen, joka on kokemukseni mukaan luokanopettajille erittäin kiireistä aikaa, saattoi vaikuttaa jonkin verran vastausten laatuun.

Tässä tutkimuksessa olen parhaani mukaan pyrkinyt objektiivisuuteen ja aineiston tarkasteluun ilman ennakko-odotuksia. En kuitenkaan voinut tutkimuksen teon aikana välttää omakohtaisen, pitkäaikaisen luokanopettajan työkokemuksen heijastumisesta ajatteluuni. Ruusuvuori ym. (2010) toteavat, että tutkija ei ole koskaan analyttisesti neutraali, vaan hänen ajatuksensa pohjautuvat epistemologiseen ja ontologiseen esiymmärrykseen. Myös Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä (2005) huomauttavat, että tutkija tulee nähdä osana tutkimaansa todellisuutta, ja todellisuuden rakentumiseen vaikuttavat aina mm. sosiaalinen asema, aikaisemmat käsitykset ja elämäkokemus. Subjektivismilta on siis mahdotonta välttää kokonaan, mutta sen tiedostaminen osana tutkimusprosessia lisää luotettavuutta. Omassa tutkimustyössäni luokanopettajan katsantokanta

saattoi vaikuttaa sekä hyvässä, että pahassa. Toisaalta saatoinkin nähdä vastausten takana sellaisia ajatuksia, joita opettajan työkokemusta vailla oleva tutkija ei ehkä olisi huomannut. Toisaalta taas ylitulkintojen vaara on myös todellinen.

Tulokset olen pyrkinyt esittämään mahdollisimman johdonmukaisesti ja selkeästi. Eskola & Suoranta (2008, 80) toteavat, että teorian ja empirian välinen kuilu on monen tutkimuksen ongelmakohta. Omassa työskentelyssäni olen tavoitellut aktiivista aineiston ja teorian vuoropuhelua, mutta tunnistan siinä myös riskejä. Opettajien vastausten sitominen teoreettiseen kehikseen on väistämättä henkilökohtaisen tulkintani mukaista, eikä ole täyttä varmuutta siitä, että vastaajien oma käsitys olisi yhteneväinen omani kanssa.

Koen tämän tutkimuksen osalta luotettavuuteen vaikuttavan erityisesti sen, että käsittelin kokemattomana tutkijana laajaa aineistoa yksin. Luokittelun ja teemoittelun osalta luotettavuutta parantaa useiden tutkijoiden osallistuminen analysointiin. Vastauksia teemoitellessani kohtasin useasti tilanteen, jossa jouduin tulkitsemaan tarkasti vastaajan ajatuksia ja punnitsemaan merkitysyksiköiden asettumista oikeaan kategoriaan. Jouduin myös korjaamaan omaa luokitteluani joidenkin vastausten kohdalla, sillä omatkin tulkintani muuttuivat aineiston tullessa tutummaksi useiden käsittelykierrosten myötä. Seitamaa-Hakkarainen (2014) toteaa, että kvalitatiivisen aineiston analyysi on tyypillisesti analyysin ja synteessin yhdistymistä, jossa luokittelu perustuu vertailuun. Vertailua sekä vastakkainasettelua siis käytetään koko analyysiprosessin ajan, kun aineistoa luokitellaan kategorioihin. Tässä työssä kanssatutkijasta olisi ollut suuri apu, ja ajatustenvaihto olisi saattanut jopa muuttaa luokittelurunkoa. Toisaalta tutkimus on mahdollista toistaa muiden tutkijoiden toimesta täsmälleen samalla aineistolla, ja saada sitä kautta joko vertailukelpoisia näkökulmia tai vahvistettavuutta tämän tutkimuksen metodologialle.

Koska pro gradu-tutkimus on varsin suppea, monet tärkeät näkökulmat jäävät tässä työssä vielä vaille tarkastelua. Vastausten linkittäminen opetettavaan luokkatasoon olisi saattanut tuottaa mielenkiintoista tietoa siitä, kuinka paljon oppilaiden ikä vaikuttaa opettajan tarjoaman autonomian määrään. Saman tyyppiset teemat toistuivat eri ikäluokkien opettajien vastauksissa, mutta täyttä varmuutta tästä ei ole, sillä yhdistin opetettavan luokan ainoastaan niihin vastauksiin, jotka nostin esiin tulostuloksissa. Lisäksi on tarpeellista huomioida, että opettajien perustelut eivät tarjoa tietoa siitä, oliko valittu valintatapa oppilaiden kannalta toimiva. Lukuklaani-kyselyn kysymyksessä 35 pyydettiin opettajia arvioimaan valitsemansa valintatavan onnistumista. Nämä vastaukset olisi ollut mielekästä yhdistää tämän tutkimuksen runkoon.

7 Pohdintaa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon autonomiaa Lukuklaani-hankkeen kyselyyn vastanneet alakoulujen opettajat ovat antaneet oppilailleen viimeksi luetun kaunokirjallisen teoksen valinnassa, miten opettajat perustelevat teosten valintaprosesseja ja millaisia yhteyksiä motivaatioteorioihin vastauksista on löydettävissä. Lisäksi tarkasteltiin motivaatio-käsitteen esiintymistä sekä sen yhteyttä itsemääräämisteorian perustarpeisiin (autonomia, kompetenssi ja yhteenkuuluvuus) opettajien vastauksissa.

Tutkimuksen aikana kävi ilmi, että suurin osa (yli 70%) kyselyyn vastanneista opettajista oli antanut oppilailleen vapauden valita luettavan teoksen joko täysin autonomisesti tai rajatuista vaihtoehtoista. Monissa vastauksissa korostui kuitenkin opettajan rooli tukijana ja auttajana tai valitun kirjan hyväksyjänä, vaikka oppilaat olisivat toimineet lähtökohtaisesti autonomisesti. Mikäli opettaja oli päättänyt valita itse kirjan koko luokalle, pienryhmille tai yksittäisille oppilaille, oli työtavan takana havaittavissa vahvaa pedagogista ajattelua ja motivaation kannalta tärkeitä perusteluja. On myös syytä vielä kerran painottaa, että opettajien tässä kyselyssä ilmoittama teoksen valintatapa ei kerro mitään sen yleisyydestä luokan toiminnassa. Koska opettajia pyydettiin vastaamaan kysymykseen oppilaiden viimeksi lukeman teoksen osalta, on mahdotonta tehdä luotettavia johtopäätöksiä kirjojen valintatavoista ja autonomian määrästä yleensä. Siksi tämän tutkimuksen keskeisin mielenkiinto kohdistui perusteluihin valintatapojen takana.

Opettajien perusteluissa korostuivat eniten kiinnostus, innostus ja motivaatio sekä lukua ja kielitaito. Kompetenssin käsite mainittiin vastauksissa usein, kun opettajat kertoivat käyttäneensä omaa esivalintaa. Lukudiplomi oli luokissa yleisesti käytetty työkalu, joka sallii oppilaille valinnanvapauden ja tutustuttaa eri genreihin, mutta ohjaa vaivihkaa oikeantasaisen lukemisen pariin. Opettajien valintaa ohjaavat paljon myös saatavuuteen liittyvät tekijät. Vastausten perusteella kävi ilmi, että resurssien suhteen suomalaiset opettajat ja koululaiset ovat valitettavan erilaisissa tilanteissa- toisilla valinnanvaraa riittää ja toiset työskentelevät suurien haasteiden keskellä.

Vastauksista erottui vahvaa motivaatiopsykologista ajattelua ja aitoa halua toimia oppilaiden parhaaksi. Kun vastauksia tarkastellaan itsemääräämisteorian (Deci & Ryan, 2012) näkökulmasta, vaikuttaa opettajilla olevan vahva käsitys kompetenssin ja autonomin

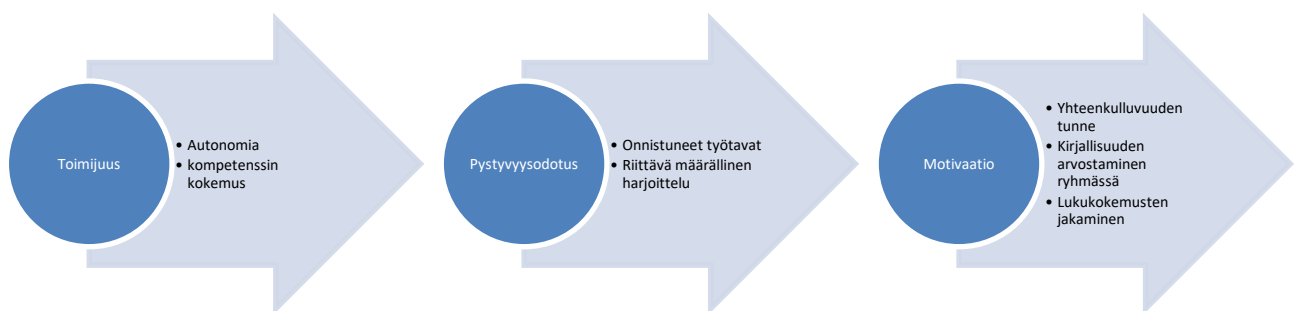
mian merkityksestä motivaatioprosessissa. Sen sijaan yhteenkuuluvuuden perustarpeeseen viittaavat maininnat jäivät aineistossa vähemmälle huomiolle, vaikka niitäkin toki esiintyi. Edmunds & Bauserman (2006) toteavat, että yhtenä viidestä lasten lukumotiivaatioon eniten vaikuttavasta tekijästä toimii nimenomaan vertaisten kanssa aktiivinen toimiminen ja lukukokemusten jakaminen (myös Moley ym. 2011; Unray, ym., 2006, 418). Asiat, jotka erityisesti innostavat lapsia keskustelemaan keskenään, ovat kirjojen henkilöhahmot ja tieto, joka kirjoista välittyy (Edmunds & Bauserman, 2006, 418).

On mahdollista, että kaikki opettajat eivät miellä kirjan lukemista yhteisölliseksi tekemiseksi. Lukupiirien tai kirjallisuuskeskustelujen käyttö opetusmetodeina ei välttämättä ole tuttua, ja siksi yhteenkuuluvuuden merkitys jää vastauksissa vähemmälle huomiolle. Toisaalta voi myös olla, että muuten toiminnallisuutta ja yhteistä työskentelyä korostavassa kouluarjessa kirjan lukeminen halutaan tietoisesti pyhittää rauhalliseksi ja henkilökohtaiseksi tuokioksi, johon jokainen saa syventyä yksilöllisesti. On myös mahdollista, että yleinen huolipuhe lukutaidon tasosta ohjaa opettajia kiinnittämään erityistä huomiota nyt oppilaiden kompetenssiin, ja siksi mainintoja siitä esiintyy aineiston vastauksissa niin laajasti. Kuitenkin lapsilta itseltään kysyttäessä toimijuuden toteutuminen sekä kirjan valintaprosessissa, että lukukokemuksen jakamisessa voidaan nähdä keskeisenä motivaatiotekijänä (Edmunds & Bauserman, 2006). Lisäksi lukukokemusten jakaminen on sekä yksi kirjallisuuskasvatuksen tavoite, että sen arvioitava osa-alue opetussuunnitelmassa (POPS, 2014).

PIRLS 2016-tutkimuksessa havaittiin, että Suomessa oppilaille opetetaan muita maita vähemmän tekstin tulkintaan liittyviä asioita, kuten tekstin tyylin ja rakenteen kuvailua sekä kirjoittajan näkökulman ja tarkoituksen määrittelyä. Myös luetun vertaaminen muihin teksteihin ja omiin kokemuksiin oli yllättävän vähäistä. Niiden sijaan tiedon paikan-tamisen taitoihin panostettiin enemmän. (Leino ym., 2017, 48.) Vertailu ja skeemoittaminen ovat metakognitiivisia taitoja ja tärkeitä tiedonmuodostuksen strategioita. Niiden harjoittelu tukee kaikkea oppimista ja on keskeistä kokonaisuuksien hahmottamisessa. PIRLS 2016-tutkimusraportissa todetaan, että ”erityisesti kirjoittajan näkökulman ja tarkoituksen määrittelyyn liittyvien tehtävien vähyys on huolestuttava, sillä nykyajan tietotulvassa tämä on hyvin keskeinen taito, jotta lapsi oppii erottamaan esimerkiksi tietotekstin mainoksesta tai valeuutisesta” (Leino ym., 2017, 49). Näihin puutteisiin saattaisi olla mahdollista vastata yhteistoiminnallisia työtapoja ja ajatusten vaihtoa oppilaiden keskuudessa lisäten.

Yhdessäkään työtavan perustelussa ei ollut mainintaa opetussuunnitelmasta. Tämän ei voida kuitenkaan katsoa tarkoittavan sitä, etteivätkö opettajat välittäisi opetussuunnitelman sisällöstä. Oletettavasti tämänkaltaiseen kyselyyn vastatessaan he keskittyvät ajattelemaan vallinnutta tilannetta omassa opetusryhmässään, eivätkä ulota ajatteluaan asiakirjatasolle saakka. Voi myös olla mahdollista, että opetussuunnitelma ohjaa opettajien toimintaa alitajuntaisesti. Toisaalta on myös aiheellista pohtia, ovatko opetussuunnitelman tavoitteet niin moninaiset, että ne kaikki eivät yksinkertaisesti pysy opettajien muistissa, ja käytännön työtä ohjaavat enemmän hiljainen tieto sekä oma didaktinen näkemys.

Kun lukumotivaation rakentumista peilataan tämän tutkimuksen pääteorioihin (Deci & Ryan, 2012; Bandura, 2006), voidaan se hahmottaa kuvion 10 kaltaisena prosessina. Kuviossa yksilön **toimijuus** on motivaation suhteen kaiken perusta, ja se rakentuu autonomian ja kompetenssin kokemuksen varaan. Nämä yhdessä tuottavat oppilaalle pystyvyysodotuksen lukijana. Pystyvyysodotusta voidaan tukea ja vahvistaa tarjoamalla mahdollisuus innostaviin työtapoihin ja pitämällä huolta oppilaan riittävästä määrällisestä harjoittelusta omalla taitotasolla. Kun oppilas saa toistuvasti onnistumisen kokemuksia ja pystyvyysodotus niiden ansiosta vahvistuu, on todennäköisempää, että hän siirtyy motivaatioasteikolla autonomisen motivaation suuntaan. Tätä prosessia voi edesauttaa edelleen yhteenkuuluvuutta lisäävillä työtavoilla, lukukokemusten aktiivisella jakamisella ja yleisellä kirjallisuuden arvostamisella. Motivaation voi siis nähdä rakentuvan autonomian ja kompetenssin kautta ja vahvistuvan yhteenkuuluvuuden avulla.



Kuvio 10. Teorialähtöinen lukumotivaation rakentumisprosessi

Kun huomioidaan pääteorioiden lisäksi sinnikkyysajattelu (Dweck, 2006) ja aivojen palkitsemisjärjestelmän toiminta (Sajaniemi & Krause, 2012), on selvää, että motivaation kannalta pelkkä autonomia ei tee autuaaksi. Joidenkin oppilaiden kohdalla liiallinen autonomian suosiminen saattaa johtaa jopa alisuoritumiseen ja estää lukutaidon kehittymisen.

Huomattavan monissa koko aineiston opettajavastauksissa heijasteli kuvion 11 kaltainen prosessi, jossa tärkeimpänä tekijänä lukuprosessin onnistumisen kannalta nähdään opettajan pedagoginen vastuu oikean tasoisten ja ikätasolle sopivien kirjojen pariin ohjaavana henkilönä. Tämä voi tarkoittaa myös teosten esivalintaa tai vaikkapa kirjavinkkauksen järjestämistä. Tämän jälkeen autonomia siirtyy oppilaalle, mutta opettajan tuki ja apu ovat edelleen saatavilla, jos oppilas niitä tarvitsee. Motivaation voi tällöin nähdä syntyvän kompetenssin ja autonomian kautta ja vahvistuvan, kun valittu teos osoittautuu mieluiseksi ja mielenkiintoiseksi ja oma kompetenssi riittää sen lukemiseen. Aineiston perusteella opettajan toiminnalla on siis suuri merkitys oppilaiden lukumotivaation kannalta.



Kuvio 11. Aineiston mukainen lukumotivaation rakentumisprosessi

Ei ole tarkoituksenmukaista pohtia, onko toinen malli toista parempi. Oppilas- ja ryhmäkohtaiset erot ohjaavat aina opettajan kulloistakin toimintaa ja valintoja, eivätkä yksilöt toimi automaattisesti ohjaavien teoriakäsityksen mukaisesti. Molemmat lähestymistavat

voivat joidenkin oppilaiden kohdalla toimia tai yhtä lailla osoittautua toisten kohdalla huonoiksi. Mahdollisten lukumotivaatioon liittyvien jatkotutkimusaiheiden kannalta on kuitenkin tärkeää huomata, että monissa opettajien vastauksissa pedagoginen vastuu nähdään suuressa roolissa. Opettaja siis mielellään varmistaa, että oppilas liikkuu kompetenssinsa kannalta oikealla tasolla ennen autonomian kokemusta.

Kolmannen tutkimuskysymyksen vastausjoukkoa tarkasteltaessa lukumotivaatioprosessi näyttäytyy puolestaan poikkeuksellisen pelkistettynä (kuvio 12).



Kuvio 12. Motivaatioprosessi kolmannen tutkimuskysymyksen mukaan

Kun erottelin koko aineistosta ne vastaukset, joissa käytettiin sanoja motivaatio, lukumotivaatio, motivoida tai motivoitua (N=47), valtaosa perusteluista (70%) linkittyi autonomiaan. Kompetenssi, osallisuus ja vaikuttaminen, mieluinen teos sekä yhteisöllisyys mainittiin vain yksittäisissä vastauksissa. Tulokset kolmannessa tutkimuskysymyksessä olivat yllättäviä ja haastavat pohtimaan erityisesti jatkotutkimusaiheita. En voi kuitenkaan pitää niitä luotettavuuden kannalta kovinkaan merkityksellisinä, sillä Lukuklaani-kyseilyssä ei pyydetty opettajia kertomaan motivaatiokäsityksistään. Tämän tutkimuksen tulokset ovatkin yksittäisen tutkijan tulkinta aineistosta, jossa teoreettinen ajattelu vain heijastelee vastauksista. Uskon kuitenkin löytäneeni asioita, joita jatkossa tulisi kysyä, kun tutkitaan lukumotivaatiota, sen kehittymistä ja siihen vaikuttamista.

Perustuvatko opettajien lukumotivaatiokäsitykset enemmän kokemukseen ja ns. hiljaiseen tietoon vai onko niiden takana vahvaa teoreettista ajattelua? Miten opettajat kokevat oppilaiden autonomian ja kompetenssin roolin vaikuttavan toisiinsa? Onko ajattelua mahdollista kuvata kuvioiden 10 ja 11 kaltaisilla prosesseilla vai onko lukumotivaation

rakentuminen koululuokassa niin monimutkainen ja kompleksinen prosessi, että sitä on mahdotonta täydellisesti ymmärtää? Tärkein kysymys tämän tutkimuksen tulosten perusteella lienee: Miksi yhteenkuuluvuus jää kolmannen tutkimuskysymyksen aineiston vastauksissa niin vähäiselle huomiolle ja autonomian käsite korostuu erityisen voimakkaasti? Liittyykö motivaatio-termin käyttöön opettajien mielissä erilaisia konnotaatioita kuin innostumisen ja kiinnostumisen käsitteisiin?

Vaikka lukemiseen ja motivaatioon liittyviä tutkimuksia on runsaasti, on opettajien käsityksiä juuri lukumotivaatiosta tutkittu viime aikoina yllättävän vähän. Tämä olisikin tärkeä alue kartoittaa, jotta kirjallisuuskasvatuksen keinoja voitaisiin edelleen kehittää. Luku-klaani-tutkimuskyselyn aineiston perusteella on kuitenkin mahdollista todeta, että tärkeitä elementtejä lukuinnostuksen ylläpitämisessä ja kirjallisuuskasvatuksen laadukkaassa toteutuksessa ovat opettajan teoreettisen ymmärryksen ohella saatavuuteen liittyvät tekijät. Siksi olisikin erittäin tärkeää pitää jatkuvasti huolta luokka- ja koulukirjastojen houkuttelevista valikoimista sekä aktiivisesta yhteistyöstä kunnan toimijoiden kanssa. Kun kiinnostavia teoksia on saatavilla, pääsevät opettajat toteuttamaan vaihtelevia kirjallisuuskasvatuksen menetelmiä palkitsevalla tavalla:

”Olen huomannut, että lapset innostuvat lukemisesta parhaiten niin, että kannan kassillisen kirjoja luokkaan ja esittelen ne oppilailleni. Toisinaan käymme myös lähikirjastossa valitsemassa kirjat itse. Olen myös käyttänyt oppimateriaalikeskuksen palveluja, jolloin jokaisella on sama kirja. Koulumme kirjastosta löytyy myös kirjoja lukupiireille.” (293, 2.lk)

Lähteet

- Aaltonen, L-S. *Lukuklaani-tutkimus. Tutkimusraportti 2017-2019: Alakoulujen ja yläkoulujen alkukartoitusten koosteet, analyysi ja tiedottaminen*. Viitattu: 17.3.2020. Saatavissa: <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/files/2020/01/Lukuklaani-tutkimusraportti-2017%E2%80%932019-1.pdf>
- Applegate, A. & Applegate, M. (2010). A Study of Thoughtful Literacy and the Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 64(4), 226-234.
- Arffman, I. & Nissinen, K. (2015). Lukutaidon kehitys PISA-tutkimuksissa. Teoksessa J. Välijärvi ym. (Toim.), *Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? PISA 2012-tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. 28–49.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on the Psychological Science*, 2(1), 164-180.
- Bechara, A. (2004). The Role of Emotion in Decision-making: Evidence from Neurological Patients with Orbitofrontal Damage. *Brain and Cognition*, 55, 30-40.
- Bechara, A., Damasio, H. & Damasio, A.R. (2000). Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex. *Cerebral Cortex*, 10(3), 295-307.
- Deci, E. & Ryan, R. (2012). *Motivation, Personality and Development Within Embedded Social context: An Overview of Self-Determination Theory*. Oxford Handbook of Human Motivation.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York: Random house.
- Edmunds, K. & Bauserman, K. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59(5), 414-424.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. (8.painos). Jyväskylä: Gummerus
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Giesinger, J. (2019) Vulnerability and Autonomy – Children and Adults. *Ethics and Social Welfare*, 3(13), 216-229. DOI: 10.1080/17496535.2019.1647262
- Gollwitzer, P. (1999). Implementation Intentions. Strong Effects of Simple Plans. *American Psychologist*, 54(7), 493-503.
- Grünthal, S., Hiidenmaa, P., Routarinne, S., Satokangas, H. & Tainio, L. (2019). Alakoulun kirjallisuuskasvatusta kartoittamassa: Lukuklaanin opettajakyselyn tuloksia. Teoksessa Rautiainen, M. & Tarnanen, M. (toim.) *Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 15. Tutkimuksesta luokahuoneisiin*. (161-180). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Hankonen, N. (2012). Sosiaalipsykologia vaikuttamisen tieteenä, vaikuttajana yhteiskunnassa. Teoksessa Lahikainen, A.R., Suoninen, E., Järventie, I & Salonen, M. *Sosiaalipsykologian sukupolvet*. (243-260). Jyväskylä: Bookwell Oy.

Heikkinen, H., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340-354.

Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading Literacy Fiction Improves Theory of Mind. *Science*. (3), 1-6.

Koski, L. (2011) Teksteistä teemoiksi – dialoginen tematisointi. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. (126-149). Vantaa: Hansaprint.

Lerner, J. S, Li, Y. Valdesolo, P., & Kassam, K.S. (2015). Emotion and Decision Making. *Annual Reviews of Psychology*, 66, 799-823

Leino, K., Nissinen, K., Puhakka, E. & Rautopuro, J. (2017). *Lukutaito luodaan yhdessä. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2016)*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Saatavissa: <https://ktl.jyu.fi/fi/julkaisut/julkaisuluettelo-1/julkaisujen-sivut/2017/PIRLS%202016%20RAPORTTI.pdf>

Lukuklaani (2020). Lukuklaani-hankkeen tutkimusosion kotisivu. Viitattu 17.3.2020. Saatavissa: <https://blogs.helsinki.fi/lukuklaani/lukuklaani/>

Meriläinen, E. (2018). *Mars lukemaan! Opettajien lukemaan innostamisen keinoja Lukuklaani-hankkeen aineistossa*. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. kandidaatintutkielma.

Moley, P Bandre', P. & George, J. (2011). Moving Beyond Readability: Considering Choice, Motivation and Learner Engagement. *Theory Into Practice* 50(3) 247-253.

Morgan, p. & Fuchs, D. (2007). *Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation?* *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.

Nevills, P. (2011). *Build the Brain for Reading, Grades 4-12*. California: Corwin.

Nyyssölä, K. (2012). *Oppimislähtöinen kognitio- ja neurotieteellinen tutkimus koulutuspoliittisesta näkökulmasta*. (5-7). Tilannekatsaus tammikuu 2012. Opetushallitus.

Panero, M., Black, J., Barnes, J., Weisberg, D., Goldstein, T., Brownell, H. & Winner, E. (2017). No Support for the Claim That Literary Fiction Uniquely and Immediately Improves Theory of Mind: A Reply to Kidd and Castano's Commentary on Panero et al. (2016). *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), e5-e8.

POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

Rosenblatt, L. (1978). The reader, the text, the poem. *The transactional theory of the literacy work*. USA: Southern Illinois University Press.

- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010) Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim). *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Tampere: Vastapaino.
- Sajaniemi, N. & Krause, C. (2012). Oppimisen palapeli. *Aivot, oppimisen valmiudet ja koulunkäynti. Neuro- ja kognitiotieteellinen näkökulma.* (8-21). Tilannekatsaus tammikuu 2012. Opetushallitus.
- Sajaniemi, N., Suhonen, E. & Nislin, M. (2015). *Stressin säätely. Kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin.* PS-kustannus
- Salmela-Aro, K. & Nurmi, J. 2017. (3.painos) *Mikä meitä liikuttaa? Motivaatiopsykologian perusteet.* Juva: Bookwell Digital.
- Salo, U-M. (2015) Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Aaltonen, S. & Högbäck, R. (toim.) *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa.* (s.166–190) Helsinki: Nuorisotutkimusseura: Nuorisotutkimusverkosto.
- Schwartz, N. (2007). Attitude construction: Evaluation in context. *Social cognition*, 25(5), 638-656.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2014). Kvalitatiivinen sisällönanalyysi. Viitattu 12.3.2020. Saatavissa: <https://metodix.fi/2014/05/19/seitamaa-hakkarainen-kvalitatiivinen-sisallon-analyysi/>
- Sprenger, M. (2013). *Wiring the Brain for Reading, Grades K-6: Brain-based Strategies for Teaching Literacy.* USA: John Wiley & Sons, Incorporated.
- Sullivan, A. (2015). The Life-Long Benefits of Reading for Pleasure. *The School Librarian*, 63(1), 5-6.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 82-100.
- Unrau, N., Ragusa, G. & Bowers, E. (2015) Teachers Focus on Motivation for Reading: "It's All About Knowing the Relationship", *Reading Psychology*, 36(2), 105-144.
- Varonen, A., Tuominen, H., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. & Lonka, K. (2018). Tavoiteorientaatiot, koulutustavoitteet ja koulumenestys kuudennella luokalla. *Psykologia*, 53(02-03), 131-152.
- Vasalampi, K. (2017). Itsemääräämisteoria. Teoksessa K.Salmela-Aro & J.Nurmi (toim.), *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet* (54-65). Juva: Bookwell Digital.
- Wigfield, A., Gladstone, J. & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Dev Perspect*, 10(3), 190-195.